جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

بناء مقياس لتقييم فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة.

زياد احمد موسى الطويسي

رسالة
مقدمة إلى
عمادة الدراسات العليا
استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في القياس والتقويم / قسم علم النفس

جامعة مؤتة، 2004

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة مؤته

عمادة الدراسات العليا

إجازة رسائل جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب زياد احمد الطويسي

والموسومة بـــ:

"بناء مقياس لتقييم اعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة".

استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في القياس والتقويم .

القسم : علم النفس

الاسم	التوقيع	التاريخ	
د. عبد الله الصمادي		٢٠٠٤/٣/١٧	مشرفا
أ.د موسى النبهان		٢٠٠٤/٣/١٧	عضوا
د. عماد الزغول		٢٠٠٤/٣/١٧	عضوا
د. صالح الرواضية		٢٠٠٤/٣/١٧	عضوا

عميد الدراسات العليا

د.ذياب البداينة

شكر وتقدير

بتوفيق من الله عز وجل وتوجيه الأساتذة الأجلاء، ودعم الأصدقاء الصادقين، أكملت العمل في هذه الرسالة، ولا يسعني إلا أن أتقدم بوافر الشكر وعظيم الامتنان من أستاذي الفاضل الدكتور عبدالله الصمادي، الذي أفادني من عصارة علمه ومعرفته خلال فترة إشرافه على إعداد هذه الرسالة، بما جعلني اخرج بهذا العمل.

وكل الشكر والتقدير إلى كل من الدكتور صالح الرواضية والدكتور موسى النبهان والدكتور عماد الزغول لتفضلهم بمناقشة هذه الرسالة.

كما وأتقدم بالشكر الجزيل من أستاذي الفاضل الدكتور ساري سواقد الذي ما بخل علي بالنصح والتوجيه خلال محاضراته وخلال إعداد هذه الدراسة وعظيم الامتنان أيضاً إلى الزملاء سامي القطاونة وخليل القطاونة وإبراهيم المحاسنه وشقيقي محمود الطويسي الذين قدموا لي كل الدعم والمساندة ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى مدارس تربية لواء الشوبك وتربية لواء البتراء الذين عملوا على تفريغ الاستبانات على الحاسوب وكل الشكر والتقدير إلى أبناء وادي موسى في جامعة مؤتة الذين عملوا على مساعدتي في تطبيق الاستبانات، والى كل طلبة جامعة مؤتة الذين قاموا بتعبئة استبانات الدراسة.

زياد احمد موسى الطويسي

المحتويات

قائمة الجداول

رقم الجدول	اسم الجدول	الصفحة

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الملخص

بناء مقياس لتقييم فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة

زياد احمد موسى الطويسي

جامعة مؤتة / 2004

هدفت هذه الدراسة لبناء مقياس لتقييم فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة، حيث تم بناء مقاسين أحدهما للكليات العلمية والآخر للكليات الإنسانية، وقد كان عدد فقرات كل من المقياسين (31) فقرة.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة الأخرى فقد تم تطبيق مقياس الكليات الإنسانية على عينة مكونة من (603) طالبا وطالبة بتوزيع طبقي لمختلف الكليات الإنسانية، وتم تطبيق مقياس الكليات العلمية على عينة مكونة من (637) طالبا وطالبة، وقد شملت العينة جميع الكليات العلمية بتوزيع طبقي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية تقع في أعلى مستوى الجيد بمتوسط قدره(3.788)، كما كانت فاعلية التدريس في الكليات الإنسانية في مستوى جيد جدا بمتوسط (4.05).

وقد تم اشتقاق معايير خاصة لفاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس، يمكن استخدامها في حالة تفسير النتائج تفسيراً محكي المرجع، كما تم إيجاد خرائط تمثل نموذجا للمقارنة إذا ما رغب عضو هيئة التدريس أو الجامعة تفسير النتائج على أساس معياري المرجع.

وقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات لإجراء عدد من الدراسات في مجال فاعلية التدريس، وتفعيل استخدام الحاسوب، وتفعيل التفكير الحر والإبداع والاهتمام بشمولية عمليات تقويم التحصيل للمستويات العقلية المختلفة ولموضوعات المساق ولوسائل التقويم المختلفة، ودعوة إدارة الجامعة لزيادة الاهتمام بتقويم الطلبة لفاعلية أعضاء هيئة التدريس.

Abstract

Constructing A Faculty Members Performance Assessment Scale

Ziad A. Twissi

Mu'tah University / 2004

The present study aimed at constructing a scale for assessing the effectiveness of the instructional practices of Mu'tah university faculty. Effective instructional practices were identified by reviewing the previous literature and instruments related to some universities. Students' perspectives were collected through an open question questionnaire. Three hundred students were randomly selected representing the various faculties of Mu'tah university. The scale items were formulated in clear and measurable statement.

A sample of 603 students from humanities faculties was randomly selected in stratified sampling procedure. Another sample of 637 students from scientific faculties was randomly selected in stratified sampling procedure

The results of the study revealed the followings:

1. the effectiveness of the scientific faculty members was good (3.788) from the students' perspective, whereas the effectiveness of humanity faculty members was very good (4.05) from the students' perspectives.
2. the student in both the scientific and human faculties identifies that their instructors emphasize on performing their duties honestly; they have self-trust, and they were dedicated to use lecture time and prepare the syllabus plans.
3. there was a statically significant differences between the means of dimensions for both scales.
4. Some norm-referenced and criterion-referenced standards for the effectiveness of the faculty members were identified.

The study recommends that integration of computer into classroom to be considered by the faculty members. Thinking and creativity should be reactivated by faculty members. More considerations should be given to assessing faculty members by their students by Mu'tah University administration.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

1. 1 مقدمة

انتقلت المجتمعات المعاصرة من مرحلة الثورة الصناعية والتكنولوجية إلى مرحلة ثورة المعلومات وتنظيم المعرفة؛ أو ما يسمى بتكنولوجيا المعلومات، مما فرض دوراً جديداً للجامعات والمؤسسات التعليمية، ليكون نظام التعليم الجامعي قادرا على تلبية احتياجات مجتمع المعرفة الجديد، ومن هنا تنبع أهمية مفاهيم وبرامج تحقيق الجودة في التعليم العالي التي تؤدي إلى إشراك كل الأفراد والإدارات والوحدات العلمية والطلبة وأعضاء هيئة التدريس، ليصبح كل منهم جزءا من هذا البرنامج، وبذلك تشكل برامج الجودة قوة دافعة وفاعلة لنظام التعليم الجامعي ليحقق أهدافه ورسالته (المنصوري وشهيب، 1999).

وعند النظر إلى جودة عملية التعليم الجامعي بصفة عامة، وعلى مستوى البكالوريوس بصفة خاصة، فإن الاتجاهات الحديثة في قياس وإدارة الجودة تعمل على تفادي ضيق النظرة، فلا تعمل على قياس مخرجات التعليم الجامعي من حيث توفر خصائص اتجاهية، ومعرفية، ومهارية، وسلوكية في الخريجين وحسب، وإنما يمتد قياس الجودة إلى قياس جودة عناصر نظام الخدمة التعليمية. وتتعلق إدارة الجودة الشاملة مبدئيا بالاتصال بين المستهلك (الطالب) والمؤسسة التعليمية (الجامعة) وبين أعضاء هيئة التدريس، والمؤسسين والمالكين للمؤسسة التعليمية، وبذلك فان جودة العمليات المستخدمة في مؤسسة تعليمية ما؛ تكون أكثر أهمية من جودة المنتج الخاص بها لأنها لا تنتج نتاجا ماديا ملموسا يمكن إخضاعه للقياس والتفتيش المباشر(سليمان، 1999).

ولقد قامت وزارة التعليم العالي البريطانية في عام (1994) بتشكيل لجنة دائمة لتقييم جودة تلك العناصر، كما أنشئ مجلس أعلى لتقييم جودة التعليم في المرحلة الجامعية الأولى للجامعات الأمريكية في عام (1995)، ولقد اتفقت اللجنتان

على المعايير الأساسية لتقييم جودة الخدمات التعليمية (المنصوري وشهيب، 1999)، والموضحة في ملحق (أ).

يعتبر تقييم فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس ركنا أساسياً في عملية تقييم أداء التعليم العالي، والذي يجب أن يكون عملية جماعية يشارك فيها كلٌ من إدارة المؤسسة التعليمية وأعضاء هيئة التدريس أنفسهم، بالإضافة إلى الطلبة، من خلال استقصاء آرائهم حول أداء أساتذتهم، وهو ما يمثل المرآة الحقيقية التي تعكس آثار الأداء في العملية التعليمية، لأن الطالب هو المستفيد الحقيقي الأول من الخدمة التعليمية (القوصي، 1999).

وقد حظي تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس والفعاليات التدريسية وجودة التعليم باهتمام الدارسين ومتخذي القرار في الجامعات وإدارات التعليم العالي، لغرضين أساسيين هما: اتخاذ القرار من قبل المدرسين لغايات تحسين الممارسات التدريسية، واتخاذ القرار من قبل المسؤولين بشأن المدرس من حيث الترقية والتثبيت والمكافآت (عودة وصباريني، 1990م)، ونظراً لما يمثله الطالب من موقع مميز ذي تماس مباشر مع فاعلية التدريس، فقد هدفت هذه الدراسة إلى بناء مقياس لتقييم فاعلية عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة.

1. 2 خلفية الدراسة

إن التغذية الراجعة لعضو هيئة التدريس حول فاعلية تدريسه تساعده على تحسين أدائه وتطوير خبراته، وبالتالي تمكنه من العمل على تحقيق معايير الجودة الشاملة، والتي يسهم فيها إسهاما مباشراً، وفي ضوء استخدام الجامعة لأدوات تقييم أعضاء هيئة التدريس بشكل تقليدي دون دراسات علمية تحدد أبعادها وتقدر خصائصها السيكومترية، فقد أظهر الطلبة عموما عدم الاهتمام الكافي للاستجابة لتلك الاستبانات لعدم تلبيتها لميولهم أو لعدم قناعتهم بتفعيل نتائج التقييم.

ولقد تعددت مصادر تقويم التدريس الفاعل بين تقويم رئيس القسم أو عميد الكلية وتقويم الزملاء إلى التقويم الذاتي، إلا أن التقويم من وجهة نظر الطلبة بقي ذو طابع خاص وعرضة إلى الكثير من الجدل والحوار بين مؤيد ومعارض، وقد مر

تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس بعدد من الحقب التاريخية أوردها وتشل (Wachtel, 1998) على النحو التالي:

1. الفترة (1927 – 1959): وفي هذه الفترة سادت كلية ريمز في جامعة بوردو(Purdue university) باستخدام هذا النوع من التقييم، فيما كانت الجامعات الأخرى تضع الكثير من العقبات والمحاذير حول هذا النوع من التقييم، أساسها عدم قدرة الطلبة على القيام بهذا الدور، ولكن سرعان ما اكتشفت الكليات والجامعات الأخرى تنافس الطلبة للدراسة في هذه الجامعة مما جعلها تتنازل للدخول في الحقبة الثانية.
2. الفترة (1960 – 1969) وفي هذه الفترة زاد عدد الكليات التي تستخدم تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس، وكانت تعتبر هذا النوع من التقييم طوعيا واختياريا يحق لإدارة هذه المؤسسات قبوله أو رفضه.
3. فترة (1970 – 1979) وتعتبر هذه الفترة العصر الذهبي لتقييم الطلبة حيث زاد الاهتمام بهذا النوع من التقييم كما ونوعا، كما زاد عدد المؤسسات التعليمية المستخدمة له، وزاد عدد الأبحاث التي أجريت لتقدير صدق وثبات أدوات القياس المستخدمة، إضافة لبحث إمكانية استخدامها لغايات الترقية والتثبيت واحتساب المكافآت.
4. منذ بداية الثمانينيات وحتى الآن أصبح تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس ركنا أساسيا في تقييم فاعلية التدريس، وزاد عدد الدراسات التي تعمل على توضيح وتعميق الأفكار التي تساعد في تطوير هذا النوع من التقييم، بما في ذلك التحليل الإحصائي والذي ساهم في تطوير العديد من الدراسات الأخرى الخاصة بضبط جودة التعليم وزيادة وضوح معالم معايير ضبط الجودة النوعية في التعليم.

1. 3 أهداف التقييم

لقد حمل التغير المعرفي معه تغييراً جذرياً في التعليم العالي متمثلاً في زيادة المسؤولية والفاعلية و التوجه نحو التدريس الجامعي، و اعتماد نظام الجدارة والاستحقاق في التعيين والترقية، والتثبيت، وتقديم الحوافز، والنمو، وتحسن الأداء، لذلك فقد برزت الحاجة إلى استخدام نظام تقييمي مناسب سواء لتقييم المؤسسة الجامعية ككل، أو لتقييم بعض البرامج أو فاعلية المدرسين والإداريين(توق،1977)، و أشار وتكنس وثومس (Watkins And Thomas, 1991) إلى أهمية التقييم من قبل الطلبة لغايات تحسين مستوى الأداء، وزيادة فاعلية التدريس كتغذية راجعة سريعة للمدرس، أو التي قد تتم بملاحظة المدرس لردود أفعال الطلبة، علاوة على الاستبانات، ويشير حمدان (1984) إلى أن تقييم الطلبة لفاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس يهدف إلى:

1- توجيه عضو هيئة التدريس وإرشاده للأهداف العامة والأنشطة التعليمية المختلفة.
2- معرفة مدى تأثيره في المقررات الدراسية، وطرائق التدريس وتزويده بتغذية راجعة تسهم في تطوير طرائق تدريسه، وتبين له مدى ملاءمة المادة لطلابه.
3- بيان جوانب القوة والضعف لدى عضو هيئة التدريس بهدف تنمية نواحي القوة، وتلافي نواحي الضعف لديه.

1. 4 خصائص برنامج التقويم الجيد

إن القيام بعملية التعليم لا يضمن أن التعلم قد حصل فعلا على الوجه الذي نريد، وحتى نتحقق من ذلك لا بد من إجراء التقييم الذي يجب أن يتصف بما يجعله مفيدا أو مقبولا من قبل أعضاء هيئة التدريس، ويرى بوبطانه (1986) أن التقييم الناجح يعتمد على منهجيات شاملة قادرة على توفير بيانات موضوعية، ويمتاز بعدد من الخصائص يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

1- الشمولية، بحيث يستهدف كل المتغيرات ذات العلاقة المباشرة وغير المباشرة بالعملية التربوية وفاعلية التدريس.

2- الاستمرارية.

3- استخدام أدوات قياس تتسم بالثبات والصدق وسهولة الاستخدام.

4- بناء أدوات القياس اعتمادا على معايير وأهداف واضحة ومحددة تتسم بالواقعية والقابلية للتحقق.

1. 5 مصادر تقييم التدريس الفعال

لقد أظهرت أدبيات تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس عددا من مصادر التقويم الفعالة و المترابطة، بحيث لا يمكن تقويم التدريس الفعال من خلال مصدر واحد دون المصادر الأخرى، إذ لابد من إشراك جميع المصادر ذات العلاقة في التقييم، حتى يصبح التقييم منطقيا وشاملا وصالحا لاتخاذ القرارات المترتبة عليه، وتعمل الجامعات على تحقيق ثلاثة أدوار رئيسية هي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، ويختلف التركيز على هذه الأدوار بحسب ظروف الجامعة وفلسفتها وموقعها بالنسبة للمجتمعات السكانية وفلسفة التعليم العالي في ذلك البلد، ويعتبر التدريس من أبرز هذه الأدوار لأنه يشكل قاسماً مشتركاً بين الجامعات من حيث الأهمية، حيث تنفق نسبة كبيرة من موازنة الجامعة على هذا الدور، ولتقييم فاعلية هذا الدور لابد من تقييم عدة جوانب أبرزها عضو هيئة التدريس الذي يمثل قائدا لهذا الدور، بالإضافة إلى الجوانب الأخرى مثل الغرف الصفية والبيئة الجامعية والمختبرات والمكتبات ومختبرات الحاسوب وقواعد البيانات المحوسبة وغيرها (التل وآخرون، 1997).

يتم تقييم عضو هيئة التدريس من خلال عدة مصادر، وقد حددتها هورت (Hort, 1988) في ستة مصادر هي: تقييم رئيس القسم، وتقييم زملاء عضو هيئة التدريس، وتقييم النظراء بمن فيهم من هم من خارج التخصص، والطلبة على مقاعد الدراسة، والطلبة الخريجين، والتقييم الذاتي.

بينما حددت سلمز(Selmes, 1989) مصادر تقييم فاعلية التدريس في أربعة مصادر هي: تقييم الرئيس المباشر، وتقييم الطلبة، وتقييم النظراء والزملاء من داخل الجامعة، والتقييم بواسطة النظراء من خارج الجامعة.

1. 6 مبررات تقييم الطلبة للتدريس الفعال

يمثل التقييم العملية الأساسية في الكشف عن مدى نجاح البرامج وتحقيق الأهداف المرسومة وتشخيص الواقع، مما يساعد على التحسين والتطوير في النمو والتغير الإيجابي الذي يخدم المؤسسة، وإذا ما علمنا أن التدريس يمثل مرتكزاً أساسيا في أهداف الجامعة، فان الطالب هو المحور الأساسي لهذا المرتكز، لأنه المستفيد الأول من عملية التدريس وهو هدفها، والذي سيسعى إلى تحقيق وترجمة أهداف وفلسفة الجامعة في مجتمع الغد الذي ترسم الجامعة ملامحه الأولية.

إن أعضاء هيئة التدريس يؤلفون نظاما فرعيا بالغ الأهمية من نظام التعليم الجامعي، وإذا كان الطالب محور العملية التدريسية، فان عضو هيئة التدريس هو أساسها، وعليه تقع مسؤوليات وواجبات تعليمية وتدريسية وإدارية وعلمية كثيرة، فهو إنسان اجتماعي حضاري ومثقف ومفكر ومبدع، وباحث يتأثر بالأحداث المحيطة، وإذا كان التغيير في سلوك عضو هيئة التدريس أمراً حتمياً فان التخطيط الواعي والذكي لإحداث التغير المطلوب ضروريا حتى لا يكون خاضعا في معظمه أو في جزء منه إلى عامل الصدفة أو الحظ، (الخصاونة، 1995).

ومن هنا تأتي أهمية تحديد وتطوير أسس إعداد وتدريب المدرس الجامعي اعتمادا على ما تتوصل إليه ممارسات وفعاليات تقويم عضو هيئة التدريس من تحليلات واستنتاجات، حيث أجمعت أغلب الدراسات على ضرورة تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس فضلا عن أن عملية تقويم فاعلية التدريس الجامعي من قبل الطلاب أصبحت ممارسة شائعة الاستعمال في اغلب الجامعات التي قطعت شوطا في التقدم، إضافة إلى إجماع الباحثين على تمتعها بصدق وثبات عاليين (Dewinstanley,2000).

وقد أشار جوهر (1985) إلى أن تقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس ينطلق من عدد من المبررات أهمها أن الطلبة وحدهم القادرون على الحكم على مدرسيهم داخل قاعات الدرس، وتقدير ما إذا كان المدرس متحمسا ومنظما ومثيرا لاهتمام وانتباه الطلبة، وهم القادرون على التعرف على نقاط القوة والضعف في سلوك المدرس، كما أن حكم الطلبة على سلوك المدرس يعد برهانا على مدى حيويته ونشاطه، وهم القادرون على المقارنة بين محتويات الاختبارات والمادة التي تم تدريسها خلال الفصل الدراسي.

وعلى أي حال يمكن أن نجمل مبررات تقييم الطلبة لفاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس على النحو التالي:

1- التحديد الدقيق للإيجابيات والسلبيات، مما يساعد على تعزيز الإيجابيات وإصلاح السلبيات، الأمر الذي يساعد على تحسين وتطوير التعليم، حتى وإن لم تكن كافية وحدها دون استخدام مصادر التقييم الأخرى، إلا أنها تبقى مصدرا مهما ذا ثبات وصدق عاليين (Marsh & Hocevar, 1991).

2- تزيد من دافعية أعضاء هيئة التدريس للتنويع في أساليب التدريس وزيادة فعاليتها (Aleamoni, 1981).

3- التحديد الدقيق لمدى سير الخطط وتحقيق الأهداف (القوصي، 1999؛ Neumann,2000).

4- تحديد حاجات أعضاء هيئة التدريس من حيث التطوير والتدريب وتحسين الأداء(القوصي، 1999 ; Neumann,2000).

5- مشاركة الطلبة في تحديد ملامح التخطيط للتعليم(القوصي، 1999).

6- إكتساب ثقة جمهور المستفيدين والمؤسسات العلمية، والتعليمية بمتانة برامج الجامعة ومدرسيها وفعاليتهما، مما يساعد على تهيئة الجامعة للاعتماد المهني من قبل هذه المؤسسات إضافة لانتشارها الإقليمي والعالمي (سليمان، 1999).

7- توفير البيئة المناسبة والمعلومات الدقيقة والآراء الموضوعية التي تساعد على تنمية وتطوير البرامج الأكاديمية الجامعية، وتطوير فاعلية أعضاء هيئة التدريس إيجابيا، وتعزيز جودتها، كما تساعد على تحقيق المستوى الأكاديمي

والعلمي للخريجين الجامعيين وفق المعايير المتعارف عليها أكاديميا وعالميا (سليمان، 1999).

8- مساهمة الطلبة في الجهود الإرشادية لزملائهم بحيث يستخدمون تقييم الطلبة لغايات تحديد مدرسيهم للمساقات المستقبلية أو لنصائح الزملاء في اختيار المساقات المستقبلية(Neumann, 2000).

9- تعتبر تقييمات الطلبة أفضل الوسائل للتعرف على توقعات وتطلعات الطلبة والمجتمع من عضو هيئة التدريس والبرامج التعليمية والإدارة والجامعة بشكل عام، وعلى عضو هيئة التدريس أن يتخذ من أفضلها شعارا له، وأقربها إلى التحقيق، وأكثرها قربا من الطلبة، لأن التطلعات الطموحة من أهم مقومات التعليم الناجح (Johnson, 2000).

10-تقدير مدى الرضا الجماهيري حول التعليم بشكل عام، علاوة على أنها تمثل مؤشرا على مدى تصور وتقبل الطلبة أو اعتراضهم على إدارة التعليم ومدى فعاليته (Johnson, 2000).

11-تأكيد العديد من الدراسات على تمتع تقييم الطلبة بدرجة عالية من الصدق والثبات لأسباب عديدة (Scriven, 1995):

أ- الموقع الفريد للطلبة والذي يمكنهم من تقييم مقدار الزيادة في فهمم ومعرفتهم ومقدار تعلمهم الناتج عن المساق.

ب- الموقع الفريد للطلبة والذي يمكنهم من تقييم مقدار ما سببه المساق وعضو هيئة التدريس من تحديات عقلية وذهنية لهم ومقدار إثارتهم.

ج- قدرة الطلبة على تقييم القضايا المنظورة مثل التزام المدرس بالوقت والمواعيد.

د- قدرة الطلبة على تقييم مقدار حماس المدرس ومدى إثارته للاستفسارات والأسئلة وتشجيعه للطلبة.

ه- قدرة الطلبة على تقييم مدى شمول الاختبارات لجميع جوانب المساق.

و- قدرتهم على إعطاء زملائه تصورا حول المدرس بالمقارنة مع غيره من المدرسين.

ز-. قدرة الطالب على تقييم مدى تفويض المدرس للطلبة في بناء قراراتهم الديمقراطية.

ح-. وجود علاقة طردية ومعنوية بين تقييم الطلبة الايجابي ومقدار التعلم (التحصيل).

ط-. يمثل الطلبة أفضل الخيارات المتاحة لفض المجادلات حول تقييم أعضاء هيئة التدريس.

1. 7 صدق وثبات تقييم الطلبة

يختلف صدق أدوات القياس، باختلاف الغرض التي تستخدم من اجله، والطريقة المستخدمة في قياسه وتحقيقة، لذلك فقد يكون أحد أنواع الصدق لمقياس ما أكثر ملائمة من غيره (الكيلاني وعدس،1993). وقد أشارت انستاسي (Anastasi, 1988) إلى ثلاثة أنواع من الصدق حددتها معايير القياس والتقويم التربوي التي أصدرتها الجمعية الأمريكية لعلم النفس وهي: صدق المحتوى والصدق المرتبط بالمحك وصدق البناء.

ولتحقيق أعلى درجات صدق المحتوى فلا بد من المطابقة بين فقرات المقياس ومجال السمة المقاسة بجميع أبعادها الممكنة، لأن صدق المحتوى يعني شمول فقرات المقياس لمجال السمة المطلوب قياسها (ثورندايك وهيجن، 1989). ويرى عودة (1993) أن صدق المحتوى من أهم أنواع الصدق عندما يكون تحديد مجال السمة المقاسة ممكناً، ولتحقيق صدق المحتوى لمقاييس تقييم فاعلية التدريس، يجب الأخذ بعين الاعتبار آراء الطلبة في تحديد السلوكات الدالة على فاعلية التدريس، وتعد تقديرات المحكمين لتلك السلوكات أمراً أساسيا في الحكم على تمثيل مجال السلوك، إذ يرى مارش (Marsh, 1984) إمكانية تحقيق صدق المحتوى لمقياس فاعلية التدريس من خلال عدد لا يزيد عن (25) فقرة.

ومن أنواع الصدق التي يمكن أن تدلل على صدق عال لتقييم الطلبة، صدق المحك التزامني، ويمكن قياس هذا النوع من الصدق من خلال ارتباط متوسط

المصدر بدرجة عالية من الثبات والصدق، حيث قللت من أهمية المتغيرات المؤثرة في تقييم الطلبة مثل الجنس والمستوى التعليمي والمعدل التراكمي.

ويرى التل وآخرون (1997) أن نماذج التقييم لا زالت تفتقر لدلالات الصدق والثبات، وتتأثر بعدد من العوامل مثل حجم الصف وعلامات المدرس، وكون المادة إجبارية أو اختيارية بالإضافة إلى تحصيل الطلبة، وعلى أي حال يبقى هناك بعض المتغيرات ذات الأثر المباشر على عملية التقييم، منها مقدار العلامة التي يتوقعها الطالب في المساق، ومدى إحساس الطالب بمراقبة المدرس خلال عملية التقييم، وجنس المدرس نفسه، ومدى تقبل المدرس للطلبة، والفصاحة وقدرة المدرس على الخطابة، وعدالة المدرس بين الطلبة عند رصد العلامات، وصعوبة المساق.

وهناك العديد من المتغيرات والعوامل التي يجب أخذها بعين الاعتبار، لأثرها المباشر في صدق التقييم، مثل: علامة الطالب المتوقعة في المساق، وصعوبة المساق، وأسلوب التدريس (Marsh, 1984).

ويؤكد بست وأدسون(Best and Addison, 2000) على أن المدرسين الذين يقيمون علاقات حماسية ودافئة مع الطلبة يحصلون على تقييم أفضل من الآخرين. كما يؤكد على أن المدرسين الذين يسعون إلى الاهتمام واستيعاب الطلبة يحصلون على تقييم عالي، وهؤلاء المدرسون يتمتعون بخصائص تؤهلهم لاستيعاب الطلبة، علاوة على قدرتهم على الإجابة على التساؤل: كيف يحب الطالب قاعة الدرس؟ وماذا يتعلم الطالب؟.

وتشير بعض الدراسات إلى أن بعض أعضاء هيئة التدريس يشككون في قدرة الطلبة على القيام بدور المقوم، لأسباب عديدة منها: تأثر تقييم الطلبة بمستوى تحصيلهم، بالإضافة إلى عدم فهمهم لعمليات التقييم، وتأثرهم بالمزاجية، إلى غير ذلك من الأسباب، مما أدى إلى وجود اتجاهات سلبية نحو مشاركة الطلبة في عمليات التقويم (عودة، 1988). بينما أشارت العديد من الدراسات إلى عدم صحة هذه الادعاءات، وطالبت باستخدام آراء الطلبة لغايات التقييم، كما أكدت قدرة الطلبة على إدراك فاعلية التدريس، وقدرتهم على تقسيمها إلى ممارسات محدده، وعزلها عن أي

عوامل خارجية، خاصة إذا كان الغرض هو تطوير مهارات التدريس، علاوة على اتخاذ القرار بشأن المدرس لغايات الترقية أو التثبيت. وبينت أنة يمكن تحقيق مستوى عالٍ من الصدق والثبات في مقياس لتقييم فاعلية أعضاء هيئة التدريس من قبل الطلبة، وعلى سبيل المثال، فقد أكد مارش وهوكفار (Marsh And Hocevar, 1991b) انه يمكن للطلبة أن يعطوا أحكاماً وانطباعات ثابتة ومتسقة وصادقة على المدرسين حول فاعلية تدريسهم.

1. 9 فاعلية أعضاء هيئة التدريس

يُعد الموقف التدريسي موقفاً متشابكاً تتداخل فيه أدوار المعلم والطلبة والوسائل والإجراءات، مما لا يسمح بدراسته وضبطه والتنبؤ بالإجراءات التي يمكن أن تحدث بشكل دقيق، خاصة مع وجود عناصر إنسانية غير قابلة للضبط التام، ويصعب إخضاعها للتجريب والتحقق، لذلك فإن التدريس يمثل نشاطا يتكون من أبعاد متعددة مثل الوضوح وتفاعل الطلبة مع المعلم والبيئة الصفية والجامعية ....، وهو أكثر تعقيدا مما يبدو علية الأمر لارتباطه (أي التدريس) بالخصائص الشخصية لكل من عضو هيئة التدريس والطالب، وتكمن الصعوبة في تحديد معايير ثابتة أو محددة لهذه الأبعاد بسبب اختلافات الخلفيات الثقافية والأيدلوجية لكل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس باختلاف الجامعة والبيئة الثقافية (الشامي، 1994)، ويبقى السؤال: ما هي معايير التدريس الفعال؟ وعلى الرغم من عدم الإجماع على تعريف محدد لها، إلا أنه يمكن الاتفاق على الخطوط العريضة التالية(Stake,1998):

1. هناك أفكار ذات علاقة مباشرة بنوعية التدريس وفعاليته يتفق عليها الكثيرون في غالب الأوقات مثل الالتزام وتعديل السلوك، وأثر الخصائص الشخصية، والتعليمات والنظام....
2. التعلم والتعليم أكثر تعقيدا من أن يقاس أو يقيم، لأن المهارة والخبرة والتطبيق ابعد من الذاكرة أو روتين الإجراءات الشكلية.
3. لا زالت معرفتنا قليلة حول مدى مساهمة الطالب في عملية التعلم.

ويشير موري وآخرون (Murray, Rushton and Paunonen, 1990) إلى وجود اتفاق كبير بين الطلبة على اختلاف خلفياتهم الثقافية لخصائص المدرس الفعال حصرها في المحكات التالية: التمكن من المادة الدراسية، الاهتمام بالطلبة، إثارة اهتمام الطلبة لموضوع المساق، وضوح العرض والشرح، العدالة في تقييم تحصيل الطلبة، التحضير والتنظيم، إضافة إلى القدرة على التحدث بطلاقة.

وقد أشارت الجفري (2002) إلى دراسة منتازس(Mintzes,1979) التي أكدت جود علاقة بين السلوكات التعليمية الصفية وتقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس، تشير إلى مؤشرات قوية للعلاقة بينهما كقدرته على زيادة دافعية الطلبة وإبقاء الطلبة منتبهين ومتيقظين من خلال حديثه بلغة سليمة وأسلوب واضح، ومناداته لهم بأسمائهم والعدالة في تقييمهم، ويؤكد الباحث على أن فاعلية عضو هيئة التدريس تمثل محركا أساسيا لعملية التدريس خاصة إذا ما افترضنا أنه يمتلك الكفاءة المناسبة للقيام بهذا الدور من حيث حصوله على الدرجة العلمية التي تؤهله للقيام بذلك ومروره بالتدريب والتأهيل المناسبين، وتوفير الإمكانات المادية والوسائل اللازمة لذلك.

ويعرف جرادات وآخرون (1984) التدريس بأنه: عملية تستهدف تمكين الطالب من مجموعة متكاملة من المعارف والمهارات الفكرية والعمليات والخبرات الموجهة والوسائل الملائمة لتحقيق الأهداف المحددة، ولابد من التنويه إلى اختلاف تأهيل المدرس عن فاعليته على الرغم من الارتباط الوثيق بينهما لإنجاح عملية التدريس، حيث أننا نفترض أن أعضاء هيئة التدريس يتقنون محتوى المواد العلمية ذات العلاقة بتخصصهم، إلا أن هذا لا يعني بالضرورة أنهم يملكون الدرجة نفسها من الإتقان حين يقفون على المنبر لعرض هذه الأفكار بشكل واضح يستوعبه ويفهمه الطلبة.

عرف اللقاني والجمل (1999) التدريس على أنه "مجموع العمليات والإجراءات والأساليب، التي يقوم بها المدرس أثناء التدريس، وهي تشكل في مجموعها نمطا مميزا لسلوك المدرس في التدريس(اللقاني والجمل، 1999،ص27).

ويمكن تعريف فاعلية التدريس على أنها ذلك النمط من التدريس الذي يؤدي إلى أحداث التغير المطلوب، أي تحقيق الأهداف المحددة للمادة سواء المعرفية أو الوجدانية أو المهارية، ويعمل على بناء شخصية متوازنة للطالب، وهي بالتالي تزيد من النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم، والتي قد يقوم من خلالها بالبحث مستخدماً مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية كالملاحظة ووضع الفروض والقياس وقراءة البيانات والاستنتاج (العلي،2002)، لذلك فان فاعلية التدريس تساعد الطالب على تحقيق أعلى درجات التكيف مع البيئة ضمن قدراته الجسمية والعقلية والوجدانية. ومن هنا تأتي أهمية السؤال التالي: ما هي الأبعاد التي تمثل فاعلية المدرس؟ وما هي السلوكات التي تعبر عن هذه الأبعاد؟

1. 10 أبعاد التدريس الفعَّال

لقد أجمعت أدبيات تقييم التدريس الفعَّال التي تم الإطلاع عليها أن التدريس الفعَّال يتألف من عدد من الأبعاد أو المحاور، وهذه أهم الأبعاد التي أفرزتها البحوث والدراسات لتشكل لدينا تصوراً واضحا للتدريس الفعَّال وكيف تكون الأبعاد مناسبة لمجتمع الدراسة.

فقد حددها التل وآخرون (1997) في خمسة أبعاد أسموها خصائص التدريس الفعال وهي:-

1- التنظيم الجيد للمادة التعليمية بما في ذلك اختيار الأهداف وصياغتها والواجبات والنشاطات والاختبارات والتسلسل المنطقي للمادة الدراسية.

2- الاتصال الفعال، بما في ذلك استخدام الوسائل التعليمية والأساليب والوضوح في تقديم الأفكار والطلاقة اللفظية والقدرة على الإصغاء وغيرها....

3- الحماسة وعمق المعرفة للمادة التي يدرسها، بما في ذلك الدافعية وتقبل الطلبة والرغبة في العمل.

4- التقييم أو التقدير الذاتي للمدرس، بما في ذلك تقويم المدرس لذاته ولإنجازاته وأهدافه وخططه.

5- قناعة الطلبة بقدرات المدرس العقلية وفعاليته والقدرة على بناء الثقة معهم.

ولكننا نجد هنا إغفالا لجوانب وأبعاد أخرى قد يكون من بينها انتماء المدرس للمهنة أو المؤسسة التعليمية التي يدرس فيها.

ويرى (بدر، 1994) أن التدريس الفعال يتضمن اهتمام المدرس بالجوانب التربوية والأساليب التدريسية والتنظيم والتخطيط والتقييم، بالإضافة إلى استخدام تكنولوجيا التربية، وبذلك فقد أضاف بعدا جديدا وهو قدرة المدرس على التعامل مع التكنولوجيا بما في ذلك استخدام الحاسوب وقواعد البيانات والتي تشكل قاعدة أساسية في التفاعل مع الجامعات الأخرى والباحثين والدارسين في دول ومؤسسات قد لا يكون الاتصال بها سهلا من خلال وسائل الاتصال التقليدية.

وقد أورد (شحاته وأبا الخيل، 2002) أن التدريس الفعال يتكون من ستة عشر سلوكا، دون تحديد الأبعاد التي تنتمي إليها هذه السلوكيات، وكانت هذه السلوكيات تتنوع بين تحقيق الانضباط الصفي، واحترام الطلبة وأفكارهم، وتقبل آراء الآخرين والتمكن من المادة العلمية والترحيب بالنقد والحماسة، والإخلاص والتفاني في العمل، وتشجيع التفكير العلمي والتنويع في أساليب التقويم وتوفير فرص العمل الذاتي وإثارة دوافع الطلبة.

أكد مارش وهكفر (Marsh And Hocevar, 1991b) على أن تقييم الطلبة ينطلق من ستة محاور:

1. ممارسات أعضاء هيئة التدريس في الاختبارات وتقييم الطلبة.
2. الوضوح ومهارات الاتصال.
3. التفاعل بين الطالب والمدرس.
4. ممارسات أعضاء هيئة التدريس في تقييم الواجبات والتقارير.
5. تنظيم وتخطيط المساق.
6. تقديرات الطلبة لمدى تعلمه.

وقد حدد أبرام (Abrami, 1989) أبعاد التدريس الفعال في ستة محاور رئيسة هي:

1. التخطيط والتنظيم للمساق.
2. الوضوح ومهارة الاتصال.

3. التفاعل بين الطلبة والدرس.

4. صعوبة المساقات وحجم الأعمال والواجبات.

5. أسلوب التقييم.

6. تقدير الطالب لمقدار فائدته من المساق.

وتظهر هذه الأبعاد نوعا من التداخل حيث أن مهارة الاتصال لدى المدرس ذات علاقة وثيقة بالتفاعل بين الطلبة والمدرس، فكلما امتلك عضو هيئة التدريس مهارة أعلى في الاتصال زاد التفاعل بين الطلبة والمدرس، وذلك أن مهارة الاتصال هي إحدى المرتكزات الأساسية للتفاعل، كما أن المحاور أغفلت انتماء المدرس المهني والأخلاقي وكذلك ما يتعلق بالحماس والدافعية للعمل.

وتظهر أدبيات تقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس تجاهلا لبعد تكنولوجيا التعليم واستخدامات الحاسوب (ربما لعدم شيوعه)، الذي يؤدي استخدامه إلى زيادة التفاعل داخل غرفة الصف وخاصة استخدام الإنترنت الذي يقدم معلومات متجددة وحديثة لكل من الطالب والمدرس، ولقد أظهر التربويون تفاؤلا كبيرا لاستخدام الطلبة للإنترنت حيث يشير إلسورث (Ellsworth, 1994) أنه من المفرح والمبهج جدا للتربويين أن يستخدموا الإنترنت التي توفر العديد من الفرص للمدرسين والطلبة على حد سواء بطريقة ممتعة، وتزيد من حماس ودافعية كل منهم للعمل والتعلم.

أما ثرو (1998) فقد أكد على الدور الكبير للإنترنت في تغيير الطريقة التعليمية والأساليب التدريسية المتعارف عليها خاصة في مراحل التعليم العالي والجامعي لما تقدمه من معلومات ودراسات حديثة وطلب المساعدة من الطلبة الآخرين أو الاتصال بأعضاء هيئة التدريس من جامعات أخرى، علاوة على الاشتراك في الحوارات والنقاشات والتفاعل مع الآخرين في أي وقت وبقدر ما يشاء من الوقت، ويعد استخدام الإنترنت من أساليب التربية الحديثة، ومطلبا مهما للبحث العلمي فهو أحد مصادر المعرفة التي تساعد الطلبة على زيادة تحصيلهم المعرفي، من خلال قواعد البيانات المحوسبة أو متابعة الندوات والمؤتمرات العلمية والعالمية الحديثة، التي تعقد عبر الإنترنت، كما أن تشجيع المدرس للطلبة على استخدام

الإنترنت يساعدهم في الوصول إلى غاياتهم بشكل سريع، علاوة على زيادة دافعيتهم للتعلم الذاتي، مما يشجع الطلبة على إيجابية ملموسة في تقييم مدرسيهم(Lazinger, 1997).

ولقد تعددت الآراء حول الأبعاد التي تشكل التدريس الفعال، حيث تشكلت في بعض الدراسات من أربعة أبعاد كما هو الحال في دراسة عودة وصباريني (1990) والتي هدفت إلى "تطوير ومعايرة فقرات أداة قياس لتقييم الممارسات التدريسية بالمستوى الجامعي" فيما اعتبرته دراسات أخرى يتشكل من خمسة وأخرى من ستة وبعضها الآخر من 16 بعداً، كما هو الحال في دراسة فرحات (1997)، ومن خلال الرجوع إلى المعايير التي وضعت من قبل اللجنة البريطانية الأمريكية عام 1996 وبمقارنتها بالدراسات الأخرى العربية، فإنه يمكن التعرف إلى الأبعاد التالية:

1. حماس المدرس، والالتزام المهني والأخلاقي.
2. أسلوب التقويم (الموضوعية – الاتساق – الشمول- تنويع العمليات العقلية).
3. التخطيط للتدريس ووضوح الأهداف وتنظيم محتويات المادة ومفاهيمها.
4. شمول المادة الدراسية وصعوبة المساق وحجم الواجبات والمطالعات الإضافية.
5. وضوح العرض والاتصال وتنظيم الأفكار.
6. التفاعل بين الطلبة والمدرس وتلبية احتياجات الطلبة.
7. استخدام الوسائل التعليمية وربط المعرفة بالحياة.

ويلاحظ هنا أن بعد الالتزام المهني والأخلاقي لدى عضو هيئة التدريس لم يتم استخدامه في أي من الدراسات العربية التي تم الإطلاع عليها، ولكن أشارت بعضها إلى أهمية بعض الصفات المرتبطة بهذا البعد مثل انسجام الأقوال مع الأفعال، و احترام الطلبة ومعاملتهم بطريقة تليق بهم (زيتون ومنيزل، 1994ب).

1. 11 معايير الحكم على فاعلية التدريس

يمثل الغرض من بناء المقياس المرتكز الأساسي في تحديد معايير الحكم على نتائج تطبيق ذلك المقياس، فعندما يكون الغرض متعلق بالترقية والتثبيت فان فاعلية التدريس تشكل جزءا من التقييم إلى جانب البحث العلمي وخدمة المجتمع، أما عندما يتعلق الأمر بتطوير وتحسين فاعلية التدريس، فان الأمر يصبح متعلق بأكثر من جهة مثل التقييم الذاتي وتقييم الرؤساء إضافة إلى تقييم الطلبة، وحيث أن هدف بناء المقياس لغايات تطوير وتحسين فاعلية التدريس، فقد يكون من المناسب الاسترشاد بما استخدم من معايير بهذا الخصوص، ولقد تنوعت معايير الحكم في العديد من الدراسات، حيث قسم عودة و صباريني(1990) مستويات فاعلية التدريس إلى خمسة مستويات لكل منها وصفا لفظيا على النحو التالي:

الفئة	الوصف اللفظي
أقل من 1.5	ضعيف
1.6 إلى 2.5	مقبول
2.6 إلى 3.5	جيد
3.6 إلى 4.5	جيد جدا
4.6 إلى 5	ممتاز

كما استخدم بطاح والسعود (1999) مستويات أخرى لتقييم فاعلية التدريس في جامعة مؤتة كانت على النحو التالي:

الفئة	الوصف اللفظي
أقل من 2	ضعيف
2 – 2.49	مقبول
2.5 – 2.99	جيد
3 – 3.49	جيد جدا
أكبر من أو يساوي 3.5	ممتاز

وقد استخدمت الجفري (2002) مستويات مختلفة لتقييم فاعلية التدريس من وجهة نظر الطلبة تمثلت في المستويات التالية:

الفئة	الوصف اللفظي
أقل من 3	ضعيف
3 إلى اقل من 3.5	مقبول
3.5 إلى اقل من 4	متوسط
أكبر من أو يساوي 4	جيد

لقد استخدمت هذه الدراسات طريقة ليكرت في تدريج أدوات القياس، إلا أنها اختلفت في تحديد معايير فاعلية التدريس، إن هذا الاختلاف يدل على عدم وجود قواعد محددة أو متعارف عليها لتحديد معايير فاعلية التدريس، وقد يكون لخصائص مجتمع الدراسة أو استجابات أفراد العينة دور في تحديد هذه المعايير، وقد يكون من المناسب استخدام آراء المحكمين في تقييمهم لأكثر المدرسين فاعلية وأقلهم فاعلية، لذلك كان أحد أهداف الدراسة متعلقا باشتقاق معايير فاعلية التدريس.

1. 12 هدف الدراسة

يمثل تقييم فاعلية عضو هيئة التدريس قاعدة أساسية في عملية التطوير والتحسين، للوصول بمستوى الطلبة إلى التمكن والإتقان وتفاعل الطلبة الإيجابي وصولا لأفضل درجات التكيف مع البيئة (التل وآخرون، 1997)، ولقد أشارت غالبية الدراسات إلى أهمية مساهمة الطلبة في هذا التقييم كونهم المستفيدين قبل غيرهم من فاعلية التدريس، مما يجعل الحاجة ملحة لإيجاد أداة قياس موضوعية، وتتمتع بتقديرات مقبولة للخصائص السيكومترية (الصدق، والثبات)، كما أن عدم شمولية المقاييس المستخدمة واحتوائها على فقرات لا تتعلق بفاعلية المدرس يدفعنا لإعادة التفكير في تلك المقاييس واستبدالها.

ونظرا لأهمية تقييم فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس، وظهور آراء جديدة في بناء المقياس وطرق تقدير الخصائص السيكومترية له فان هدف الدراسة يكمن

في تحديد أبعاد فاعلية التدريس وبناء مقياس يشتمل على هذه الأبعاد لتقييم فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس وإيجاد المعايير المناسبة لمحكات التقييم (الضبط لمستويات التقييم) وتقدير الخصائص السيكومترية لهذا المقياس.

1. 13 أهمية الدراسة

في ضوء المتغيرات الدولية الحديثة؛ أصبح الطالب الجامعي بحاجة إلى التواصل اليومي والفوري مع الأحداث والتطورات العلمية والسياسية، ولا بد لأي صرح علمي أن يُمكن طلابه من الاتصال والتفاعل مع البيئة العالمية بوصفها بيئة محلية بسبب وجود الفضائيات والإنترنت وعولمة الفكر والمعرفة، مما يجعل الجامعات تحتاج بصفة دورية ومستمرة لمراجعة الهياكل والأطر التعليمية وتشخيص المشكلات لإعداد الخطط المناسبة لمواكبة التغيرات العالمية (النجار،2000). كما أن المحاولات العالمية الجادة لخلق سوق عالمي له مقاييس محددة ومطبقة على جميع الدول جعلنا في الدول العربية وكل الدول النامية في مواجهة مباشرة مع نظم الدول المتقدمة في جميع المجالات(قنديل،1995).

وعليه فإن الجامعات أمام تحديات كبيرة تفرض عليها المحافظة على الهوية واثبات الذات، فيجب أن تعنى الجامعة بالتنمية الشاملة للمجتمع، خاصة وان التعليم الجيد يتطلب اتصالا فعالا ذكيا بالمشكلات المجتمعية، لذلك فان الجامعة مطالبة بالبحث والتشخيص العلمي للمشكلات الجامعية والمجتمعية على حد سواء لتتمكن من تطويع المعرفة لخدمة المجتمع (شعبان وآخرون، 2002).

إن التزايد المستمر في أعداد الجامعات الرسمية والخاصة، جعل من التعليم الجامعي صناعة مهمة للمساهمة في الدخل القومي، مما فتح باباً كبيراً للتنافس وإثبات الوجود واستقطاب أكبر عدد ممكن من الطلبة الدارسين(عز العرب،2000).

كما أن رغبة الحكومات في زيادة استقلالية الجامعات من الناحية المالية يلقي على الجامعات بمسؤولية جديدة تتمثل في العمل على استقطاب أكبر عدد ممكن من الطلبة الدارسين لتوفير أعلى دخل ممكن لتغطية النفقات المرتفعة من جهة،

ولتحقيق الأرباح للمستثمرين في هذا القطاع من جهة أخرى لذا تبرز أهمية السمعة الحسنة والمكانة المرموقة للجامعة والتي ترتكز أساسا على ثقة الطلبة بأعضاء هيئة التدريس من حيث التأهيل والخبرة والكفاءة العلمية والصفات الشخصية، مما يجعل استطلاع آراء الطلبة فضلا عن عمليات التقييم والتقويم الأخرى، أمرا في غاية الأهمية لتحسين ورفع مستوى فاعلية أعضاء هيئة التدريس.

لكل ذلك لابد من السعي لتحقيق أعلى قدر من الجودة النوعية في التعليم. ولما كان أعضاء هيئة التدريس يمثلون ركناً أساسياً في قيادة التعليم العالي، فإنه لا بد من العمل على قياس فاعلية أدائهم وتقييمها، للحكم على قدراتهم وإمكاناتهم لاستغلالها الاستغلال الأمثل في الوصول إلى الأهداف المرسومة، ويرى العديد من الطلبة أن العناصر الهامة التي تحافظ على الجودة في المؤسسات التعليمية هي: المعلمون الملتزمون اللذين يعملون كفريق علاجي نشيط، يشجعون ويندمجون مع الطلبة ويعاملونهم كزملاء إضافة إلى الصفوف الصغيرة التي تسمح بالتفاعل بين الطلبة والمعلمين والمستويات الأكاديمية العليا إضافة إلى الطلبة الناجحين اللذين يكونون مصادر متميزة لزملائهم بخبرتهم المتميزة في الحياة لمساعدتهم على الاختيار السليم بين البدائل على مستوى قراراتهم الخاصة في حياتهم الجامعية أو حياتهم العملية بشكل عام (سليمان، 1999).

وهكذا كانت فاعلية عضو هيئة التدريس تمثل مكانة عالية في سلم أولويات تحقيق جودة التعليم العالي، بينما يمثل الطالب الجامعي أحد أفضل وأهم مصادر المعلومات لتقييم هذه الفاعلية، لذا تنبع أهمية بناء المقياس من أمرين؛ الأول: قدرته على قياس فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس، والثاني: المساهمة في بناء برامج تطوير فعالة ومناسبة لأعضاء هيئة التدريس (Boyd,1989).

ويرى مارش (Marsh, 2001) أن تقييم الطلبة لفاعلية أداء عضو هيئة التدريس يجب أن تحفظ بشكل تراكمي، ليتم تحليلها بالنسبة لكل عضو هيئة تدريس على اختلاف المساقات التي يدرسها، وتحليلها للمساق الواحد على اختلاف المدرسين الذين يدرسونه، وتحليلها على مدى الفصول المتلاحقة لنفس المساق ونفس المدرس، وإجراء المقارنات المناسبة في ظل اختلاف المدرس لنفس المساق على

سنوات متلاحقة مما يجعل من هذه المعلومات مرجعا علميا وإداريا مهما يؤثر في اتخاذ القرارات الوظيفية كما تساعد على استغلال طاقات المدرسين بشكل أفضل في المساقات التي تتلاءم وخصائصهم الشخصية، ولسوء الحظ فإن بعض الجامعات تجمع هذه البيانات والمعلومات وتفشل في الاحتفاظ بها، وتنظيمها على المدى المتلاحق الطويل.

1. 14 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتأثر فاعلية التدريس بعدد من العوامل، يحتاج تقييمها إلى جمع معلومات من مصادر مختلفة أهمها الطلبة، وفي ضوء عدم وجود أدوات مدروسة لجمع هذه البيانات فقد جاءت هذه الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

1. ما الخصائص السيكومترية للمقياس (دلالات الصدق و الثبات)؟
2. ما مستوى فاعلية أعضاء هيئة التدريس كما يدركها طلبة جامعة مؤتة؟
3. ما ابرز الخصائص الشخصية التي تميز أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة بحسب إدراكات الطلبة؟
4. هل هناك فروق في متوسطات فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في الأبعاد المختلفة للتدريس؟
5. ما المعايير الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس؟

الفصل الثاني

الدراسات السابقة والإطار النظري

يقوم عضو هيئة التدريس في الجامعة بأدوار متعددة على رأسها التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، ومن الطبيعي وجود تباين في القيمة الكمية والنوعية لهذه الخدمة تختلف من مدرس إلى آخر، مما يجعل الحاجة ملحة لتقويم فاعلية التدريس لأغراض متعددة بأساليب متعددة، تختلف بحسب طبيعة المساق وزمن المحاضرة والبيئة الصفية، إلى غير ذلك من المتغيرات (عودة، 1988). ويرى مارش(Marsh, 2001) أن تقويم التدريس مهمة صعبة، بسبب التغيرات الكبيرة في طبيعتها وحجمها والتغير المعرفي السريع.

يهتم هذا الفصل بمتابعة الدراسات السابقة كمرتكز أساسي للمفاهيم الواردة في الدراسة من حيث أهداف التقويم وخصائصه، ومصادره، ومعايير وأبعاد التدريس الفعال، ومناقشة المتغيرات التي تؤثر على تقييم الطلبة للتدريس الفعال، وتقديم بعض الدراسات التي ساهمت في رسم الطريق لبناء مقاييس التقييم، من حيث خصائص الفقرات والمقياس وإدارة التقييم والمعالجات الإحصائية، ويتم عرض الدراسات بناء على التسلسل الزمني لتاريخ نشرها.

ويرى دويل (Doyle,1978) في دراسة حول تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس، أن مستويات تدريج نماذج تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس يفضل أن تكون من نوع الاختيار من متعدد، حتى لا تأخذ وقتا كبيرا من الطلبة في الاستجابة لها، لأن الوقت الطويل يسبب الملل ويدفع المقيم إلى الاستجابة بشكل روتيني، دون تمحيص أو تدقيق مما يقلل من صدق المقياس، كما أن تحديد استجابة المقيم تساعد في التحليل الإحصائي والمقارنة بمحك معين، ويفضل أن يكون عدد البدائل بين 5 إلى 7 بدائل، حيث أن عدد البدائل إذا قل عن خمسة بدائل قد لا يستطيع إعطاء صورة حقيقية عن مستوى التقييم، لأن قلة عدد البدائل تزيد من مسافات التدريج بين البدائل، وقد يكون موقع فاعلية التدريس لعضو ما بين هذه البدائل مما يضطر المقيم لوضعه على التدريج السابق، أو رفعه إلى التدريج اللاحق، وفي كلا الحالتين يتأثر

صدق المقياس، ولا يفضل أن يزيد عدد البدائل عن سبعة لأن زيادة البدائل قد تؤدي إلى تداخلها؛ مما يؤدي إلى عدم قدرة المقيم على التمييز بينها بشكل مناسب، ويفضلDoyle أن تستخدم الأرقام لمنزلة عشرية واحدة وذلك لأن التدريج من خمسة مستويات وبمنزلة عشرية واحدة تعطينا41 مستوى للتقييم، وهو عدد كاف من مستويات التقييم، وعلى سبيل المثال لا يوجد فرق منطقي بين العلامتين 3.9 ، 4 في التقييم.

وفي دراسة أعدها مارش (Marsh, 1982) هدفت إلى استخدام تحليلات المسار (Path analysis) لتقدير أثر كل من المساق والمدرس في تقييمات الطلبة لفاعلية التدريس، وذلك لتقدير فاعلية المدرس بشكل عام من خلال تعميم نتائج تقييم المدرس في مساق ما، حيث بلغت عينة الدراسة(1364) طالباً، قسمت إلى أربع مجموعات: نفس المدرس يدرس نفس المساق في فصول دراسية مختلفة، ونفس المدرس يدرس مساقات مختلفة، ومدرسون مختلفون يدرسون مساقا واحدا، ومدرسون مختلفون يدرسون مساقات مختلفة، ولقد استخدمت أداة قياس لقياس فاعلية التدريس مكونة من خمسة أبعاد منها ثلاثة أبعاد تعود على المدرس هي: التنظيم، والمناقشة، وحماسة المدرس، وبعدين خاصين بالمساق هما: سبب أخذ الطالب لهذا المساق، وحجم الواجبات وصعوبة المساق، وقد استخدمت معاملات الارتباط لدراسة العلاقة بين متغيرات تمثلت في متغيري المدرس (نفس المدرس، مدرس مختلف) والمساق (نفس المساق، مساق مختلف)، وقد أظهرت النتائج الارتباطات المبينة في جدول رقم (1).

جدول (1)

معاملات الارتباط التي تظهر العلاقة بين متغيري المدرس والمساق

	نفس المساق	مساق مختلف
نفس المدرس	0.71 (0.69)	0.52 (0.34)
مدرس مختلف	0.14 (0.49)	0.06 (0.21)

وتظهر معاملات الارتباط بين الأقواس، الارتباط بالنسبة للفقرات الخاصة بالمساق فقط، بينما تظهر معاملات الارتباط الأخرى الفقرات الخاصة بالمدرس، ويظهر الجدول رقم(1) أن أعلى معامل ارتباط هو لنفس المدرس ونفس المساق ويعود لفاعلية التدريس أكثر منه لفاعلية المساق، فيما يظهر معامل الارتباط 0.49 أن اختلاف المدرس لنفس المساق يعود للفقرات الخاصة بالمساق، مما دفع مارش للاستنتاج بأن: فاعلية المدرس وليس المساق الأكثر أثراً وتحديداً لتقييمات الطلبة، وأكد Marsh أن تقييم الطلبة لفاعلية المدرس يجب أن يؤخذ لمساقين أو أكثر لكل فصل دراسي وعلى أربعة فصول دراسية أو خمسة مساقات مختلفة أيهما تحقق، ولا يجوز الاعتماد على المساقات التي تحتوي أقل من خمسة عشر طالبا.

وقد ذكرت دراسة ماكبن ونصري (Mckbean & Nassri,1984) أن الفقرات يجب أن تتفق مع الغرض من الأداة، وأن أفضل طريقة لزيادة صدق المحتوى للأداة هو جمع المعلومات الأولية من خلال الطلبة بإجاباتهم على سؤال مفتوح حول خصائص التدريس الفعال، وكذلك فإن الفقرات يجب أن تصاغ جميعها بشكل إيجابي أو سلبي حتى لا يشعر المستجيب انه ينتقل بين أكثر من أداه قياس واحدة، وأضافت الدراسة أن زمن الإجابة على الفقرات يجب أن لا يزيد عن 15 دقيقة، وأن عدد الفقرات يجب أن يكون بالقدر الكافي لتحقيق صدق المحتوى، وبما لا يسبب الملل في الاستجابة له وقد يكون من المناسب أن يكون بين 15-20 فقرة.

وقد أشارت فرحات (1997) إلى دراسة منصور (Mansour, 1988) التي هدفت إلى التعرف على وسائل وطرق تقويم المدرس الجامعي في الجامعات السعودية ومدى فعاليتها، وقد أظهرت نتائج مسح آراء أعضاء هيئة التدريس فشل الأساليب المتبعة حاليا في تقويم التدريس وأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر المدرسين، كما أظهرت النتائج أن عملية التقويم يجب أن تكون بهدف تحسين فاعلية التدريس بعيدا عن الإدارة وتهديد الأمن الوظيفي للمدرسين، أما نتائج مسح آراء الطالبات فقد أظهرت خوفهن من أخذ المدرسين هذا التقييم بعين الاعتبار عند وضع العلامات، ومطالبة الطالبات بإيجاد طريقة أخرى لمشاركة الطالبات في عملية التقييم تكون بعيدة عن المدرس والإدارة، بحيث لا يثير غضب أعضاء هيئة التدريس ضد

طالبة محددة، كما اتضح من نتائج مسح آراء الطالبات وجود حاجة ملحة لتغيير نموذج التقويم المتبع في الجامعة ، بهدف تحسين عملية التعليم والتعلم.

وفي دراسة أعدتها سلمز(Selmes,1989) هدفت إلى تقويم التدريس، نوقشت فيها الجهات التي يمكن أن تعمل على إجراء التقويم، وحددتها في تقييم الزملاء وتقييم أعضاء هيئة التدريس لأنفسهم، وتقييم رؤساء الأقسام، والتقييم الخارجي والذي تقوم به مؤسسات أو جامعات أخرى، وركزت على أهمية تقييم الطلبة، إلى جانب مصادر التقييم الأخرى لغايات الترقية والترفيع والتثبيت وتحسين الأداء وإعداد برامج التأهيل والتطوير لأعضاء هيئة التدريس، وان الطلبة يمكنهم القيام بتقييم المناهج والمساقات وطرق التقييم وعمليات التطوير والنمو الإداري والمهني علاوة على قدرتهم البالغة في تقييم فاعلية المدرسيين.

وفي ندوة بعنوان "تحديث الإدارة الجامعية" نظمها اتحاد الجامعات العربية بالتعاون مع جامعة اليرموك عقدت في الفترة 18-20 آذار1989م خرج المشاركون بخمس وأربعين (45) توصية كان من بينها توصيتان في مجال تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس وترقيتهم في الجامعات هي:

1-دعوة الجامعات العربية إلى الأخذ بالتقييم السنوي لأداء عضو هيئة التدريس وعدم ربط ذلك التقييم بأغراض الترقية الأكاديمية بهدف محاولة تحسينه وتطويره.

2-الطلب من الجامعات العربية صياغة إجراءات التقييم المتبعة بشكل واضح ومحدد مع إطلاع هيئة التدريس عليها (العريض ،1994).

وهدفت دراسة جفت وهل وتورنر(Chift; Hell; & Turner,1989) إلى التعرف على العوامل المؤثرة في صدق أدوات القياس وتقييم التدريس، وقد طبقت الدراسة على 43 مساقا مختلفا، وأكدت على ضرورة الاهتمام بالأمور التالية:

1. الزمن اللازم لاستكمال الاستجابة للمقياس، وقد اقترح أن يكون الوقت بين 10 – 15 دقيقة.
2. أن تقع فقرات المقياس في مساحة ورقة واحدة من قطع A4.

3. أن يكون المقياس بتنظيم وشكل مقبول وأن يمثل صدقا ظاهريا مناسبا وشاملا قدر الإمكان لجميع أبعاد التدريس الفعال.
4. أن يحظى تطبيق المقياس باهتمام الجامعة والإدارة، وأن تشكل المعلومات التي يتم جمعها قاعدة معلوماتية متراكمة، لإجراء الدراسات والرجوع إليها مستقبلا.
5. أن تبنى مثل هذه الأدوات على أيدي ذات خبرة كافية بالقياس والتقويم والخلفيات الثقافية للطلبة والمدرسين، إضافة إلى تحديد الضوابط والمعايير الواضحة لإدارة عملية التقييم، بحيث تشعر كل من الطلبة والمدرسين بسهولة ويسر عملية التقويم وأهميتها، وتؤخذ هذه التقييمات بعين الاعتبار من قبل الإدارة وأعضاء هيئة التدريس، ولا تمثل عملا روتينيا للغايات الدعائية فقط.

وفي دراسة أعدها بويد (Boyd, 1989) هدفت لتطوير إجراءات تقييم أعضاء هيئة التدريس، خلصت الدراسة إلى عدد من الملاحظات المتعلقة بتقييم الطلبة نوجزها بما يلي:

1. الطلبة لا يعطون الوقت الكافي لتعبئة نماذج التقييم، بسبب طولها أو عدم وضوحها أو عدم وعيهم بمهام التقييم.
2. الطلبة غير مدربين على القيام بهذا الدور.
3. نتائج التقييم لا تؤخذ مأخذ الجد ولا تبنى عليها أية قرارات فعلية.
4. كثيرا ما تبنى نماذج التقييم بطرق اعتباطية، ومن غير ذوي الاختصاص، مما يقلل من قبول الطلبة لها ويقلل من صدقها.

ولذلك لابد من إعداد برامج للتوعية والتعريف بالقضايا المتعلقة بالتقويم وتعريف أعضاء هيئة التدريس بأن تقويم الطلبة سيستخدم لغايات تشخيص جوانب الضعف والقوة في الممارسات التدريسية، بقصد تحسين وتطوير هذه الممارسات، إضافة إلى تدريب الطلبة على القيام بهذا الدور، ليس بهدف القيام به خلال الحياة الجامعية وحسب و إنما ليتمثله الطالب في حياته العملية لتقييم البدائل والاختيار من بينها.

وقد قام عودة وصباريني (1990) بدراسة هدفت لتطوير ومعايرة فقرات لبناء مقياس لتقييم الممارسات التدريسية في المستوى الجامعي، وتطوير معايير محلية لأغراض المقارنة، وذلك من خلال تحديد الممارسات التدريسية المرغوبة وصياغة فقرات تتضمن هذه الممارسات بشكل واضح ومحدد، كمقياس معياري ومحكي في نفس الوقت، ولقد تم تنظيم الممارسات التي ذكرها(400) طالب عند إجابتهم على سؤال مفتوح حول الخصائص المعنوية والمادية والممارسات التدريسية التي يرغبون بوجودها لدى أعضاء هيئة التدريس، وروعي اختيار الفقرات التي تشكل القاسم المشترك بين جميع التخصصات، وقد كشفت الدراسة مستخدمة التحليل العاملي عن أربعة أبعاد رئيسية هي: التقبل النفسي(16 فقرة)، التفاعل الصفي (16 فقرة)، التخطيط (12 فقرة)، التقويم (16 فقرة)، ولقد كشف اختبار(ت) عن وجود فروقا ذات دلالة إحصائية لكل من متغيرات الجنس، والرغبة والمساق، والرضا عن التخصص، والرضا عن الجامعة، وصعوبة المادة، وقد أوصت الجامعات بالقيام بهذا الدور وتشجيع الطلبة للقيام به، وقد أكدت الدراسة على ضرورة تحديد الغرض مسبقا من الأداة.

وفي دراسة أجراها تومس ووتكنز (Watkins & Thomas, 1991) على عينة مكونة من (111) طالبا، هدفت إلى تقدير الصدق والثبات لمقياس التقييم المستخدم في جامعة فرنسيسكو، فقد استخدم الباحثان التحليل العاملي لتأكيد توزيع أبعاد المقياس وأظهرت النتائج صدقا وثباتا عاليين للمقياس إضافة إلى تطابق النتائج مع نتائج مارش (Marsh, 1984) من حيث أبعاد المقياس.

وفي دراسة أعدها كاشن وسكسبري (Cashin & Sixbury, 1994) والتي هدفت إلى دراسة تقييم الطلبة لفاعلية التدريس وعلاقته بخصائص المساقات، فقد أظهرت الدراسة أن التقييم يتأثر بنوعية المساق من حيث أنه إجباري أو اختياري، إضافة إلى صعوبة المساق، كما أظهرت النتائج تأثر الثبات بعدد المقيمين في المساق، حيث كان الثبات 0.7 عندما كان عدد الطلبة في المساق يساوي عشرة طلاب، لذا فقد أوصت الدراسة بعدم اعتماد التقييمات للمساقات التي يقل فيها الطلبة عن عشرة

طلاب، وقد أظهرت الدراسة النتائج المبينة في جدول رقم (2) والتي تظهر العلاقة بين عدد الطلبة في المساق وثبات التقييم.

جدول (2)

أثر عدد الطلبة في المساق على تقدير ثبات الاتساق الداخلي

عدد الطلبة في المساق	تقدير ثبات الاتساق الداخلي
10 طلاب	0.69
15 طالباً	0.83
20 طالباً	0.83
30 طالباً	0.88
أربعون طالباً	0.91

ويؤثر أسلوب صياغة الفقرات بشكل مباشر في صدق المقياس، ففي دراسة أعدها سكرفن (Scriven, 1995) هدفت إلى دراسة أهمية تقييم الطلبة لفاعلية التدريس ومدى تقديمها لمعلومات تساعد على تحسين فاعلية التدريس، أكدت نتائج الدراسة على الاهتمام بعدم تحيز الفقرات، وذلك من خلال عدم الإيحاء باستجابة ما، والابتعاد عن الفقرات العمومية أو الشاملة والتي لا تؤدي إلى استجابة محدده مثل المقارنة بين المدرسيين أو السؤال عن مدى أفضلية المساق أو المدرس والرغبة في الدراسة مرة أخرى لديه مما يشجع الطلبة على المقارنة بالآخرين، وبذلك تكون الفقرة دالة على الاتجاهات أكثر منه على مستوى تقييم الفاعلية، ولا بد من الاهتمام بالجوانب المنطقية والنفسية والاجتماعية التي يمكن أن تثيرها الفقرة لدى المستجيب، وقد بين العوامل المؤثرة في صدق المقياس ونجملها بما يلي:

1. طول المقياس (عدد الفقرات): فكلما زاد عدد الفقرات أدى ذلك إلى الملل وعدم الرغبة لدى الطلبة بمتابعة الاستجابة لكامل الفقرات، وقد يؤدي إلى تعبئة الاستبانات بشكل روتيني ودون تمحيص أو تدقيق.
2. نوع الفقرات: بحيث يحتوي المقياس على الفقرات التي يرغب الطلبة بالاستجابة لها حول عضو هيئة التدريس، وهذا ما يدعم أهمية استطلاع آراء الطلبة حول الفقرات أو السلوكات التي تعبر عن أفكارهم ويتطلعون لوجودها

لدى أعضاء هيئة التدريس، وذلك قبل البدء ببناء الفقرات، كما أن طريقة الصياغة ونوع الاستجابة تؤثر في صدق المقياس من حيث أن الاستجابة ستكون اختيارا من بين عدد من البدائل أو إجابة مفتوحة، فالاختيار من متعدد يوفر على الطالب وقت التفكير في صياغة الأفكار ويحدد نوعية الاستجابة مما يساعد في موضوعية المقيم، ويساعد في إخضاعها للعمليات الإحصائية.

3. إدارة وتطبيق التقييم: من حيث الوقت المناسب لإجراء عملية التقييم، وفضل أن يتم التقييم لفاعلية التدريس في الأسبوعين الأخيرين من تدريس المساق ودون وجود مدرس المساق، واقترح أن يكون المشرف على عملية التقييم بعيدا عن عضو هيئة التدريس ويفضل أن يكون من كلية أخرى، وأن يشعر الطلبة بحياديته واحترامه لآرائهم وأفكارهم.
4. خطأ تحليل البيانات: قد تكون النتائج الإحصائية مضللة خاصة إذا لم تستند إلى آراء منطقية أو عند استخدامها بشكل جزئي، أو إن لم تكن متطابقة مع نوع البيانات ومتغيراتها وقد عرض الباحث النقاط التالية:

أ. استخدام المتوسطات فقط بغض النظر عن توزيع البيانات قد يعطي دلالات إحصائية غير منطقية.
ب. لا يجوز الاهتمام بمعالجة الفروقات البسيطة لمجرد أنها معنوية إحصائيا.
ج. عدم استخدام التحليل العاملي دون وجود إطار نظري ومنطقي للصدق.
د. عدم استخدام تقييمات الطلبة بشكل منفرد ومستقل لتقييم أعضاء هيئة التدريس خاصة إذا استخدمت لمرة واحدة.

ففي دراسة قام بها بطاح والسعود (1999) هدفت إلى تقييم الفاعلية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبتهم، وتكونت عينة الدراسة من (1119) طالبا من مختلف كليات الجامعة واستخدمت أداة قياس مكونة من (23) فقرة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى فاعلية التدريس قد كان جيداً، وقد عزى الباحثان هذه النتيجة لعدة أسباب منها حداثة الجامعة وبعدها عن العاصمة عمان،

ولم تظهر الدراسة اختلافا تبعاً لمتغير الجنس أو الكلية، وقد عزى الباحثان ذلك لتشابه الخلفيات الثقافية لدى الطلبة، والتشابه في المستوى الاقتصادي والاجتماعي، ويمكن إعطاء الملاحظات التالية على أداة القياس التي استخدمت في الدراسة:

1. لقد عالجت موضوع فاعلية التدريس كبعد واحد فيما يجمع الباحثون على أنها تتكون من عدد من الأبعاد كان اقلها أربعة أبعاد.
2. خلت الأداة من أي فقرات ذات علاقة باستخدام تكنولوجيا التعليم إلا أن الأداة حققت شروطا أخرى مهمة مثل وضوح الفقرات ومناسبتها من حيث العدد إضافة إلى الصدق والثبات.

وفي دراسة هدفت إلى التعرف على مدى مصداقية وموثوقية تقييمات الطلبة لمدرسيهم في الجامعات أعداها شفلن وآخرون (Shevlin, et al., 2000) طبقت الدراسة على عينة مكونة من(213) طالبا وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن هناك بعض العوامل التي تؤثر على نتائج التقييم منها صفات الطلاب وخصائص المدرس الشخصية وسلوك المدرس وقدرته على إدارة الصف، وتبقى تقييمات الطلبة ذات مصداقية عالية مقارنة بالمصادر الأخرى للتقييم، وذات أهمية لا يمكن التغاضي عنها، ولا بد أن ترافقها عمليات تدريب وتوعية متواصلة للطلبة حول علميات التقييم.

وفي دراسة قدمها مارش (Marsh,2001) هدفت إلى بيان أهداف تقويم الطلبة للتدريس الجامعي، والأبعاد المكونة لأدوات القياس الخاصة بتقويم الطلبة للمدرسين، أظهرت الدراسة أربعة أهداف لتقويم الطلبة لفاعلية التدريس:

1- يشكل تغذية راجعة للمؤسسة التعليمية، مما يساعد على تحسين التعليم.
2- قياس فاعلية التدريس لغايات اتخاذ القرار بشأن المدرس.
3- تقديم معلومات جيدة للطلبة تساعدهم على اختيار المدرس والمساق المناسب لهم.
4- تقديم وصف لنتائج وعمليات التحليل التعليمي.

وأكد مارش أن تقويم الطلبة يمثل أسلوبا دعائيا لدى الطلبة بالإضافة إلى المجتمع الخارجي حول الجامعة ومدى اهتمامها بطلبتها، مما يمثل جانبا مهما من

اهتمام الجامعة بتلبية احتياجات الطلبة النفسية بحيث تساعدهم على اتخاذ القرار في تسجيل المساق الذي يرونه مناسبا، ومع المدرس المناسب من وجهة نظرهم، وهذا يساعد على زيادة ثقة الطلبة بأنفسهم وقدراتهم على تحسين التعليم في الجامعة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من الأبعاد من خلال الدراسات السابقة والتحكيم والتحليل العاملي، ونظرية التعميم، وأكدت على استخدام نظرية التعميم لوجود تداخل بين مصادر خطأ القياس القادمة من خلال فقرات المقياس والمدرسين واختلاف الطلبة وتخصصاتهم وخبرتهم، وقد خلصت الدراسة إلى الأبعاد التالية:

1. حماس المدرس.
2. الوضوح والتنظيم.
3. مقدار التعلم، وزيادة المعرفة.
4. التفاعل الجماعي.
5. العرض والتغطية.
6. الواجبات والمطالعات الإضافية.
7. التقويم والاختبارات.
8. حجم الأعمال وصعوبتها.

وفي دراسة الجفري (2002) والتي هدفت إلى التعرف على آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، والتي طبقت على عينة مكونة من (298) طالبة في مرحلة الماجستير في ست كليات مختلفة هي: العلوم والتربية الاجتماعية والعلوم التطبيقية واللغة العربية والشريعة والدعوة، وقد دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس (ذكور، إناث) بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الذكور، يعزى لاختلاف الكليات، ولا يوجد اختلاف لدى الإناث يعزى الاختلاف الكليات.

وقد استخدمت الدراسة المحكات التالية للحكم على الأداء التدريسي: يعطى التقدير (جيد) لمستوى الأداء التدريسي الذي يحصل على وزن نسبي يساوي (0.8) وما فوق، ومتوسط للوزن النسبي الذي يقع ضمن الفترة (أكبر من أو يساوي 0.7 وأقل من 0.8)، و يعطى التقدير مقبول للمتوسطات التي تتراوح بين (أكبر من أو يساوي 0.6 وأصغر من 0.7) ويعطى التقدير ضعيف لمستوى الأداء الذي يحصل على وزن نسبي يساوي أو أقل من 0.6، وقدمت الدراسة

التقييمات، وقد أظهرت النتائج أن تقييماتهم تتمتع بدرجة جيدة من الثبات إلا أنه لا بد من تدريب الطلبة على عمليات التقييم حتى نحصل على درجة أعلى من الثبات.

ويمكن أن نَخلُص من خلال الدراسات السابقة إلى الملاحظات التالية:

1. إن نماذج تقييم أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة تتكون من عدة أبعاد أو محاور، بمعنى أنه لا يمكن لطالب واحد أن يقيم عضو هيئة تدريس، وكذلك الحال لا يمكن لمجموعة من الفقرات تقع في بعد واحد أن تقييم عضو هيئة التدريس، وإذا ما قمنا بجمع الآراء السابقة فإننا نجد عددا من المحاور نعتقد أنها ستكون أبعادا أولية لأداة قياس فاعلية أعضاء هيئة التدريس:
   أ. التخطيط للتدريس ووضوح الأهداف وتنظيم محتويات المادة ومفاهيمها.
   ب. وضوح العرض والاتصال وتنظيم الأفكار.
   ج. شمول المادة الدراسية وصعوبة المساق وحجم الواجبات والمطالعات الإضافية.
   د. حماس المدرس والالتزام المهني و الأخلاقي.
   ه. التفاعل (العلاقة) بين الطلبة والمدرس وتلبية احتياجات الطلبة.
   و. أسلوب التقويم(الموضوعية–الاتساق–الشمول–تنويع العمليات العقلية).
2. هناك بعض أنواع الفقرات التي تعطي دلالة خاطئة وتعتبر من أسوء الفقرات لقياس فاعلية التدريس والمدرسين مثل: المقارنة بين المدرس والمدرسين الآخرين أو الفقرات الشبيهة بما يلي:
   أ. هل توصي أحد الزملاء بأخذ المساق مع هذا المدرس.
   ب. هل هذا المدرس من أسوء المدرسين.
   ج. هل هذا المساق من أفضل المساقات.

   وهناك بعض الفقرات الناجحة والمهمة التي تعطي تقييما عاما مثل:
   أ. كيف تقيم فاعلية عضو هيئة التدريس بشكل عام.
   ب. كم تشعر أن هذا المساق أضاف شيئا جديدا لمعلوماتك ومعرفتك.
3. كلما زاد عدد الطلبة في المساق زاد ثبات الاتساق الداخلي للتقييم.
4. أن التقييم لا يتغير على مدى السنوات المتلاحقة لنفس المدرس.

5. إن العنصر الرئيسي في تقييم فاعلية التدريس هو عضو هيئة التدريس وليس المساق نفسه، لذلك يفضل استخدام نموذج التقييم من وجهة نظر الطلبة للمدرس نفسه في مساقات مختلفة وعلى سنوات متلاحقة.
6. إن الصدق يعني أن المقياس أو نموذج التقييم وعملية التقييم قد قيمت فاعلية التدريس وحيث أنه لا يوجد تعريفا محددا ثابتا متعارفا عليه لفاعلية التدريس فإن الصفوف أو الشعب التي تعطي تقييما عالياً لعضو هيئة التدريس تنزع لأن يكون مقدار تعلمهم في هذا المساق عاليا.
7. تقييمات الطلبة لفاعلية التدريس ترتبط طرديا بتقييمات المدرس نفسه.
8. المتغيرات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس والتي لا تؤثر في تقييمات الطلبة هي:
   أ. عمر عضو هيئة التدريس.
   ب. خبرة عضو هيئة التدريس.
   ج. جنس عضو هيئة التدريس.
   د. الخصائص الشخصية عدا (الحماسة والقدرة واحترام الذات).
9. وهناك متغيرات خاصة بالطلبة لا تؤثر على التقييم:
   أ. عمر وجنس الطالب.
   ب. مستوى الطالب الدراسي.
   ج. الخصائص الشخصية للطالب.
10. بعض متغيرات بيئة التقييم والتي لا تؤثر في تقييمات الطلبة:
   أ. سعة القاعة التدريسية.
   ب. وقت المحاضرة.
   ج. الوقت الذي أجري فيه التقييم.
11. متغيرات الطلبة التي قد تؤثر في عملية التقييم:
   أ. دافعية الطلبة.
   ب. العلامة المتوقعة للطالب في المساق (وهذه العلاقة ضعيفة ولكنها معنوية إحصائيا).

12.متغيرات خاصة بالمساق وتؤثر في عملية التقييم

أ. مستوى المساق(مساقات إجبارية واختيارية).

ب. حقل التعليم (مساقات إنسانية ومساقات علمية).

ج. صعوبة المساق (بحيث تظهر المساقات الأكثر صعوبة تقييما أعلى ولو بشكل طفيف).

13. بعض المتغيرات الخاصة بالإدارة

أ. هدف التقييم.

ب. التقييم الواضح وغير المجهول والذي يظهر الوسائل والنتائج (الشفافية في التقييم).

وتأتي هذه الدراسة لبناء مقياس لتقييم فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة، بسبب عدم وجود دراسات سابقة تناولت هذا الموضوع بعينه، ولتامين حلقة وصل مناسبة بين تقييم الطلبة وعمليات التقويم التي تتبناها إدارة الجامعة، خاصة وان الكثير من الدراسات التي قامت بتقييم أداء المدرسين من خلال أدوات قياس تم ترجمتها من دراسات أجنبية أو تطوير أدوات قياس غير خاضعة للتمحيص والتدقيق والإجراءات العلمية الصحيحة في بناء مثل هذه المقاييس.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات (منهجية الدراسة)

يبين هذا الفصل عددا من المحكات الإحصائية الكمية التي استخدمت لاختيار الفقرات، والأمور النوعية التي روعيت في اختيارها، كما يتناول وصفا لمجتمع الدراسة وعينتها وإجراءات بناء الأداة المستخدمة في الدراسة، وإيجاد معامل صدقها وثباتها، إضافة إلى الإجراءات والطرق الإحصائية التي استخدمت لاستخلاص النتائج.

3. 1 مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة في جامعة مؤتة، للفصل الثاني من العام الدراسي (2003/2002) والبالغ عددهم (17320) طالبا وطالبة موزعين على مختلف الكليات الجامعية (وعددها إحدى عشرة كلية)، في مختلف البرامج الصباحي والمسائي والموازي ودبلوم التربية والدراسات العليا، ويبين الجدول رقم (3) توزيع أعداد الطلبة على كليات الجامعة حسب الجنس (ذكر، أنثى) والبرنامج الدراسي.

جدول رقم(3)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الجنس والبرنامج الدراسي والكلية

البرنامج الدراسي	الصباحي			المسائي			الموازي			الدراسات العليا			المجموع
الجنس	الجنس		المجموع	الجنس		المجموع	الجنس		المجموع	الجنس		المجموع	الكلي
الكلية	أنثى	ذكر		أنثى	ذكر		أنثى	ذكر		أنثى	ذكر		
الآداب	1194	557	1751	331	577	908	8	6	14	84	604	688	3361
العلوم التربوية	2158	332	2490	351	1565	1916	20	4	24	158	191	349	4779
الاقتصاد والإدارة	704	773	1477	348	189	537	52	212	264	19	64	83	2361
الحقوق	174	169	343	163	116	279	6	17	23	16	71	87	732
العلوم	553	951	1504	0	0	0	119	320	439	25	62	87	2030
الهندسة	469	891	1360	0	0	0	35	236	271	3	9	12	1643
الزراعة	199	153	352	0	0	0	7	3	10	2	6	8	370
الشريعة	530	318	848	19	85	104	0	2	2	6	22	28	982
التربية الرياضية	368	266	634	34	39	73	0	1	1	0	0	0	708
الطب	34	51	85	0	0	0	0	0	0	0	0	0	85
التمريض	116	95	211	0	0	0	7	51	58	0	0	0	269
المجموع	6499	4556	11055	1246	2571	3817	254	852	1106	313	1029	1342	17320

3. 2 عينة الدراسة:

في ضوء وجود مقياسين أحدهما للكليات الإنسانية والأخر للكليات العلمية، فقد وجد أنه من المناسب أن تتكون العينة من جزئين إحداها خاصة بالكليات الإنسانية والأخرى بالكليات العلمية، وقد تم اختيار كل منهما بالطريقة الطبقية العشوائية، وبواقع (600) طالب وطالبة من الكليات الإنسانية ومثلها من الكليات العلمية، وقد تم اختيار المساقات بشكل عشوائي حيث تستمر عملية السحب بشكل متتال إلى أن يصل مجموع الطلبة في المساقات المختارة أكبر من أو مساو للعدد (600)، إلا أنه وبسبب عدم انتظام توزيع الطلبة في المساقات كان لا بد من زيادة أعداد المساقات لبلوغ العدد المطلوب، وقد وجد بان أعداد الطلبة في كليتي الطب والتمريض تقل غالبا عن عشرين طالبا مما اضطر الباحث لاختيار مساقات مشتركة بين الكليتين، لذلك عوملتا وكأنهما كلية واحدة، وبذلك أصبح مجموع أفراد العينة للكليات الإنسانية 603 طالبا وطالبة، كما كان عدد العينة للكليات العلمية 637 طالبا وطالبة، والجدول رقم (4) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيري الكلية والجنس.

جدول رقم (4)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس و الكلية

الكليات الإنسانية	الجنس		المجموع	الكليات العلمية	الجنس		المجموع
	أنثى	ذكر			أنثى	ذكر	
الآداب	99	53	152	العلوم	145	150	295
العلوم التربوية	205	25	230	الهندسة	80	155	235
الاقتصاد والإدارة	80	30	110	الزراعة	15	32	47
الحقوق	20	11	31	الطب	32	28	60
الشريعة	22	16	38	التمريض			
التربية الرياضية	20	18	42				
المجموع	446	153	603	المجموع	272	365	637

3.3 إجراءات بناء الأداة

بعد الإطلاع على الدراسات السابقة للاستنارة بأدوات القياس المستخدمة سابقا مثل (عودة وصباريني، 1990؛ بطاح والسعود، 1999؛ Marsh,2001)، من حيث تحديد مفهوم فاعلية التدريس والفقرات المعبرة عنه تم إتباع الخطوات التالية:

أ. تحديد أبعاد التدريس الفعَّال بشكل أولي بالاستفادة من الدراسات السابقة والإطار النظري، حيث خَلُصَ إلى ستة أبعاد تمثلت بما يلي:

1. التخطيط للتدريس ووضوح الأهداف وتنظيم محتويات المادة ومفاهيمها.
2. وضوح العرض والاتصال وتنظيم الأفكار.
3. شمول المادة الدراسية وصعوبتها وحجم الواجبات والمطالعات الإضافية.
4. التفاعل بين الطلبة والمدرس وتلبية احتياجات الطلبة.
5. حماس المدرس والالتزام المهني والأخلاقي.
6. أسلوب التقويم (الموضوعية–الاتساق–الشمول–تنويع العمليات العقلية).

ب. تبويب الممارسات التي ذكرها (300) طالب من جامعة مؤتة عند إجابتهم على سؤال شبه مفتوح (ملحق (ب)) يحتوي على الأبعاد الستة السابقة، وترك المجال مفتوحا في بعد سابع لإضافة أي فقرات أخرى لا تنسجم مع الأبعاد المحددة، ووُضِع السؤال بهذا الشكل لتخفيف العبء على الطالب، وللحصول على أكبر قدر ممكن من الفقرات.

ج. في ضوء ما ورد في الخطوتين السابقتين، ومن خلال الإطلاع على الفقرات المستخدمة في الدراسات السابقة، تم صياغة 87 فقرة بصورة أولية، كما تم إضافة بعد سابع جديد هو: "استخدام الوسائل التعليمية وربط المعرفة بالحياة "، وذلك لوجود عدد من الفقرات ذات العلاقة بهذا البعد تم إضافتها من قبل الطلبة، وقد روعي في صياغة الفقرات عدد من الأمور:

1. أن تكون الفقرات بسيطة وغير مركبة.
2. عدم استخدام نفي النفي.

3. عدم استخدام الكلمات القطعية مثل فقط، أبدا.
4. استخدام لغة سليمة وبسيطة وواضحة ومباشرة.
5. تجنب الفقرات التي يمكن أن تؤدي لأكثر من معنى.
6. صياغة الفقرات بلغة الحاضر وليس بلغة الماضي.
7. أن تكون الفقرات قابلة للقياس.
8. تجنب الفقرات التي تسمح بالمقارنة بين أعضاء هيئة التدريس؛ مثل هل توصي أحد الزملاء بأخذ المساق مع هذا المدرس.
9. اختيار الفقرات بشكل يغطي فاعلية التدريس بأكبر مساحة ممكنة.
10. استخدام أقل عدد ممكن من الكلمات لتوضيح معنى الفقرة.

د. تم بناء نموذج (ملحق (د)) بحيث وزعت الفقرات على سبعة أبعاد، وتم عرضها على ثلاثة أعضاء هيئة تدريس وخمسة طلاب ماجستير في تخصصات اللغة العربية والقياس والتقويم والأساليب والمناهج وذلك بقصد تحكيم الصياغة اللغوية ووضوح المعنى للرسالة المرفقة والفقرات.

ه. تم عرض النموذج السالف (ملحق (د)) على (50) محكما من أعضاء هيئة التدريس في مختلف الكليات وذلك بقصد تحديد الأوزان النسبية لأهمية وجود هذه الفقرات في المقياس، ولأهمية وجود الفقرة ضمن البعد، وتحديد مدى ممارسة أفضل عضو هيئة تدريس لها، ومدى ممارسة أدنى عضو هيئة تدريس لها، وقد صمم النموذج بهذا الشكل للأسباب التالية:

1. درجة أهمية الفقرة في المقياس: وذلك لتحديد أوزان الفقرات بطريقة ثيرستون، بقصد ترتيبها حسب أولوية اهتمام عضو هيئة التدريس بها كما يراها المدرس نفسه، بحيث يتم اختيار الفقرات ذات المتوسط الأعلى والتباين الأقل، وبذلك يكون قد ساهم كل من الطالب والمدرس في تحديد فقرات المقياس حيث شارك الطالب في تحديد وصياغة الفقرات وساهم عضو هيئة التدريس بالاختيار من ضمنها، وتحديد أهمية وجودها.

2. درجة أهمية الفقرة في البعد: وذلك بقصد نقل أية فقرة من بُعد إلى آخر إذا كان ذلك يحسن من انتماء الفقرة للبعد مما يساعد على رفع مستوى الصدق العاملي وتعزيز الإطار المنطقي للمقياس.

3. درجة ممارسة أفضل عضو هيئة تدريس فاعلية وأقل عضو هيئة تدريس فاعلية، وذلك للتأكد من أن الفقرة قادرة على التفريق في التقييم بين أعضاء هيئة التدريس، بمعنى أنها لا تقيس حقيقة علمية يمكن أن يتفق عليها الجميع، و إنما تشكل جزءا من سلوكاتهم، فمثلا لا يمكن أن تكون الفقرة التالية : "يتكلم عضو هيئة التدريس في موضوع المساق خلال المحاضرة" من فقرات المقياس لأنها تمثل حقيقة أو شبه حقيقة تلازم كل عضو هيئة تدريس، ولا يمكن لها أن تفرق بين الأفضل والأقل، وعليه تم اختيار الفقرات القادرة على التمييز، مما يسهم في رفع مستوى الصدق التمييزي للمقياس.

وفي ضوء توزيع (25) استبانة على محكمي الكليات الإنسانية، و(25) استبانة أخرى على محكمي الكليات العلمية، فقد استعيدت آراء (41) عضو هيئة تدريس بنسبة بلغت (82 %) كانت كما يلي:

1. عشرون استبانة من الكليات العلمية تم تعبئتها بطريقة جادة واحتوت على بعض التعديلات كان أهمها طلب خمسة محكمين حذف الفقرة رقم (11) والتي تنص على: " يعطي جزء من وقت المحاضرة لعرض أعمال الطلبة البيتية" وطلب ستة محكمين حذف الفقرة رقم (4) والتي تنص على: "لا يفشي أسرار الطلبة التي يطلعونه عليها بحكم قربه منهم".

2. ثماني عشرة استبانة من الكليات الإنسانية تم تعبئتها بطريقة جادة واحتوت على عدد من التعديلات كان أهمها: طلب أربعة محكمين حذف الفقرة (5) والتي تنص على "أرغب في دراسة مقرر آخر مع هذا المدرس" وتعديل صياغة الفقرة رقم (10) لأنها تمثل فقرة مركبة وتحتوي أكثر من سلوك واحد.

3. تم إلغاء ثلاث استبانات لعدم تعبئتها بشكل مناسب حيث وضع المحكمون تقديرات لفظية أو تركت فارغة بدلا من وضع أوزان تقع بين 0 – 10.

وقد تم ترتيب الفقرات تنازليا حسب أوزانها ضمن الأبعاد السبعة وذلك بقصد اختيار فقرات المقياس وقد تم إتباع الاستراتيجية التالية:

أ. تحديد عدد فقرات المقياس: أشارت العديد من الدراسات إلى أنه لا يفضل أن يزيد الوقت اللازم للاستجابة للمقياس عن 15 دقيقة، وأن لا يكون أكثر من ورقة من قياس A4 واحدة (Marsh,1984;Cashin,1988)، وقد نصت بعض الاقتراحات على أن عدد الفقرات يجب أن يكون بين 20 – 30 فقرة، وفي ضوء الحاجة بان يكون هناك مقياسين أحدهما للكليات الإنسانية والآخر للكليات العلمية إذا أمكن ذلك، فقد وجد أنه من المناسب أن يكون عدد الفقرات (25) فقرة تقيس فاعلية التدريس وخمس فقرات للكشف عن مدى اهتمام المستجيب وعدم تحيزه ضد المدرس، وذلك لرفع مستوى ثقة المدرسين بتقييم الطلبة ولضمان أعلى قدر من الموضوعية في التقييم.

ب. لتحديد عدد الفقرات في كل بعد فقد تم تحديد أهمية البعد من وجهة نظر محكمي الكليات الإنسانية، ومحكمي الكليات العلمية مستخدما أوزان كل منهما على حدا، وذلك بحساب نسبة متوسط أوزان البعد إلى مجموع متوسطات الأوزان لجميع الأبعاد، ثم حساب عدد الفقرات بحسب أهمية البعد وحسب العلاقة التالية(عودة وصباريني، 1990):

$$\text{عدد فقرات البعد} = \frac{\text{متوسط أوزان البعد} \times 25}{\text{مجموع متوسطات أوزان جميع الأبعاد}}$$

مثال: لحساب عدد فقرات البعد السابع لكل من الكليات الإنسانية والكليات العلمية كل على حدَ، وباستخدام العلاقة السابقة، نجد ما يلي:

$$\text{عدد فقرات البعد السابع لمقياس الكليات الإنسانية} = \frac{25 \times 7.6}{57.7} \approx 3$$

$$\text{عدد فقرات البعد السابع لمقياس الكليات العلمية} = \frac{25 \times 9.0}{61.2} \approx 4$$

وبالطريقة نفسها وباستخدام البيانات الواردة في الجدول رقم (6) والذي يظهر متوسطات المحكمين وأهمية الأبعاد من وجهة نظر كل من محكمي الكليات الإنسانية والكليات العلمية، تم حساب عدد الفقرات لجميع الأبعاد لكلا المقياسين، وإذا ما علمنا أن عدد فقرات كل من المقياسين هي (25) فقرة فإن عدد الفقرات لكل بعد وحسب نوع الكلية يظهر في الجدول رقم (7)، ويبين الجدول رقم (5) أرقام الأبعاد وعناوينها.

جدول رقم (5)

أرقام الأبعاد وعناوينها كما قدمت لاستطلاع آراء الطلبة.

رقم البعد	عنوان البعد
1	التفاعل بين الطلبة والمدرس وتلبية احتياجات الطلبة.
2	أسلوب التقويم(الموضوعية-الاتساق-الشمول- تنويع العمليات العقلية).
3	التخطيط للتدريس ووضوح الأهداف وتنظيم محتويات المادة ومفاهيمها
4	وضوح العرض والاتصال وتنظيم الأفكار.
5	حماس المدرس والالتزام المهني والأخلاقي.
6	شمول المادة الدراسية وصعوبة المساق وحجم الواجبات والمطالعات الإضافية.
7	استخدام الوسائل التعليمية وربط المعرفة بالحياة.

جدول رقم (6)

أهمية الأبعاد ومتوسطات المحكمين حسب نوع الكلية(علمية، إنسانية)

البعد	متوسط محكمي الكليات الإنسانية	أهمية البعد لمحكمي الكليات الإنسانية %	متوسط محكمي الكليات العلمية	أهمية البعد لمحكمي الكليات العلمية %
1	7.9	13.6	8.5	13.9
2	8.7	15.1	8.9	14.5
3	8.2	14.2	8.4	13.8
4	8.8	15.3	9.0	14.7
5	8.6	14.9	8.5	13.9
6	7.9	13.7	8.9	14.5
7	7.6	13.2	9.0	14.7
المجموع	57.7	%100	61.2	%100

جدول رقم (7)

عدد الفقرات لكل بعد حسب نوع الكلية (علمية / إنسانية)

البعد	عدد فقرات مقياس الكليات الإنسانية	عدد فقرات مقياس الكليات العلمية
1	3	3
2	4	4
3	4	3
4	4	4
5	4	3
6	3	4
7	3	4
المجموع	25	25

وبناء على ذلك تم اختيار الفقرات المشتركة لكلا المقياسين، بحيث تحقق المحكات التالية:

1. أن يكون متوسط أهمية الفقرة في المقياس لجميع المحكمين أكبر من أو يساوي متوسط أوزان المحكمين جميعا لكل الفقرات والذي بلغ (8.4).
2. أن يكون متوسط أهمية الفقرة في المقياس لمحكمي الكليات العلمية أكبر من أو يساوي متوسط أوزان محكمي الكليات العلمية لكل الفقرات والذي بلغ (8.7).
3. أن يكون متوسط أهمية الفقرة في المقياس لمحكمي الكليات الإنسانية أكبر من أو يساوي متوسط أوزان محكمي الكليات الإنسانية لكل الفقرات والذي بلغ (8.3).
4. أن يكون الفرق بين متوسط فاعلية أفضل عضو هيئة تدريس وأدنى عضو هيئة تدريس على الفقرة من وجهة نظر جميع المحكمين أكبر من أو يساوي 5.0 بمعنى أنها قادرة على التفريق بين نوعين من أعضاء هيئة التدريس.
5. أن لا يزيد عدد الفقرات التي يتم اختيارها لأي من الأبعاد عن العدد المطلوب لذلك البعد في مقياس الكليات العلمية أو الإنسانية أيهما أقل.

وبذلك فقد حققت خمس عشرة فقرة والمبينة في جدول رقم (8) هذه المحكات.

جدول رقم (8)

الفقرات التي حققت جميع المحكات واختيرت لكلا المقياسين

البعد	الفقرة	متوسط جميع المحكمين	متوسط محكمي الكليات العلمية	متوسط محكمي الكليات الإنسانية
1	لا يميز بين الطلبة في التعامل.	9.1	9.3	9.0
1	يمكن الوصول إليه والتواصل معه من قبل كل طالب.	8.7	9.2	8.7
2	تراعي أسئلة الامتحان مستويات عقلية مختلفة مثل الفهم والتذكر والتطبيق والتحليل	9.3	9.7	9.1
2	يهتم بشمولية أسئلة الامتحان لمحتوى المادة الدراسية.	9.2	9.6	9.1
3	يحضر خطة المساق ويطلع الطلبة عليها.	9.0	9.6	9.3
3	يستغل وقت المحاضرة بفعالية عالية.	9.1	9.3	8.9
3	يمهد للدرس ويربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة.	9.0	9.2	8.8
4	يشجع الطلبة على الإبداع والابتكار والتفكير الحر.	8.9	9.2	9.0
5	يبذل جهدا مميزا في المحاضرة.	9.2	9.6	9.0
5	يبدو انه واثقا من نفسه خلال المحاضرة.	9.0	9.2	9.3
5	يؤدي مهمته التدريسية بأمانة و إخلاص.	9.1	9.1	8.9
6	الموضوعات التي يتم نقاشها دائما تكون ذات علاقة مباشرة بموضوع المساق.	8.7	9.2	8.7
6	يغطي خلال الفصل المادة الدراسية الموضوعة في الخطة	8.7	9.1	8.6
7	لقد تطورت قدرتي على حل بعض المشكلات في موضوع المساق.	8.4	9.3	8.3
7	يقدم أمثلة من الواقع لربط موضوع الدرس بالحياة.	8.6	9.2	8.3

ولاستكمال عدد الفقرات في مقياس الكليات الإنسانية، فقد تم ترتيب الفقرات الباقية ضمن الأبعاد ترتيبا تنازليا حسب متوسط محكمي الكليات الإنسانية ثم تم اختيار الفقرات ذات المتوسط الأعلى لاستكمال عدد الفقرات المطلوبة لكل

بعد، ويوضح الجدول رقم (9) الفقرات الخاصة بالكليات الإنسانية التي تم اختيارها بناء على متوسط محكمي الكليات الإنسانية.

جدول رقم (9)

الفقرات الخاصة بمقياس الكليات الإنسانية

البعد	الفقرة	متوسط جميع المحكمين	متوسط محكمي الكليات العلمية	متوسط محكمي الكليات الإنسانية
1	يتعامل مع الطلبة بشكل موضوعي.	8.8	9.0	8.5
2	لا يميز بين الطلبة والطالبات في وضع العلامة.	8.9	8.9	9.1
2	لا يتهاون بتداخل إجابات الطلبة في الامتحان (الغش)	9.0	8.9	9.1
3	خطة المساق شاملة لموضوعات المساق ويمكن تحقيق محتوياتها خلال الفصل.	9.0	9.2	8.8
4	يقدم مادة المحاضرة بطريقة منظمة.	9.0	9.0	9.1
4	يستخدم لغة سليمة.	8.6	8.4	9.1
4	يثير دافعية الطلبة من خلال تعزيز أفكارهم.	8.9	9.0	9.0
5	يمثل نموذجا في القدوة والقيادة.	8.6	8.9	8.9
6	يعطي مراجع ومصادر متعددة ومناسبة للمطالعة الإضافية.	8.1	9.0	8.3
7	يستخدم وسائل تعليمية مناسبة لموضوع المحاضرة.	8.4	9.1	7.9

وبالطريقة ذاتها تم ترتيب الفقرات مرة أخرى تنازليا حسب متوسط محكمي الكليات العلمية ثم تم اختيار الفقرات ذات المتوسط الأعلى لاستكمال عدد

الفقرات المطلوبة لكل بعد في مقياس الكليات العلمية، ويوضح الجدول رقم (10) الفقرات الخاصة بالكليات العلمية التي تم اختيارها بناءً على متوسط محكمي الكليات العلمية.

جدول رقم (10)

الفقرات الخاصة بمقياس الكليات العلمية

البعد	الفقرة	متوسط جميع المحكمين	متوسط محكمي الكليات العلمية	متوسط محكمي الكليات الإنسانية
1	يحفز الطلبة للمشاركة ويعزز مبادراتهم ومقترحاتهم.	8.8	9.4	7.9
2	يستخدم طرق متعددة لتقويم أداء الطلبة مثل التقارير والامتحانات والأبحاث....	8.8	9.4	8.6
2	يكون عادلا ودقيقا في تقدير علامات الطلبة.	9.2	9.4	8.9
4	يوضح الأفكار والمفاهيم ويراعي منطقيتها وتسلسلها	9.0	9.4	8.6
4	يستطيع الطلبة تدوين ملاحظات واضحة حول موضوعات المساق.	8.9	9.1	8.8
4	يقدم المادة ويدير الحوار بطريقة لا تبعث على الملل	9.0	9.1	8.7
6	يؤكد المدرس على سهولة المادة ويعمل على تبسيطها.	8.6	9.1	8.0
6	المراجع ومصادر المعلومات التي يقترحها المدرس حديثة.	8.1	9.1	7.5
7	يشجع الطلبة على الإطلاع على أخر الإنجازات المعرفية والعلمية من خلال الإنترنت.	8.5	9.3	7.4
7	يستخدم المدرس الحاسوب ويشجع على استخدامه.	8.3	9.2	7.3

وبذلك أصبح عدد الفقرات في كل مقياس (25) فقرة، ثم أضيفت فقرة تعطي انطباعا عاما حول فاعلية عضو هيئة التدريس إلى المقياسين هي " **بشكل**

عام **لقد كان المدرس فاعلا** "، كما تم إضافة خمس فقرات لكشف الكذب وذلك لزيادة ثقة أعضاء هيئة التدريس بتقييم الطلبة، وقد استخدمت الفقرات التالية:

1. المدرس لا يقول الصدق دائما.
2. المدرس لا يحب التعامل مع جميع الطلبة.
3. لا يقدم المدرس أية معرفة جديدة إطلاقا.
4. أحب التعرف على المدرسين المهمين لأن ذلك يشعرني بالأهمية.
5. المدرس يتغيب عن المحاضرات دائما وباستمرار.

وتتضمن هذه الفقرات أمور لا يمكن أن تتحقق بشكل كامل، إلا أنها تشعر المستجيب المتحيز أو المتطرف في رأيه أنها تحدث، مما يجعله يجيب عليها بالموافقة أو الموافقة بشدة، ولا يعني الإجابة على هذه الفقرات بالموافقة كذب المستجيب، إنما يشير إلى عدم تعاونه، أو أن لديه اتجاهات سلبية تجاه المدرس أو المساق؛ أي أنه متحيز أو متطرف في رأيه، وتجدر الإشارة إلى أن الفقرة الرابعة صيغت بطريقة ايجابية بعكس باقي الفقرات مما يفرض قلب الاستجابة لها قبل أخذ مجموع الفقرات، وقد يساعد هذا في تقبل أعضاء هيئة التدريس لهذا التقييم إذا ما تم استثناء الآراء المتطرفة، وعليه فإذا تجاوز الطالب مستوى المحايد في الاستجابة لهذه الفقرات (15) فإننا نعتبره متحيزا ونسقط تقييمه، وبناءً على ذلك فقد تم إسقاط (25) استجابة من طلبة الكليات العلمية، و(18) استجابة من طلبة الكليات الإنسانية، ويظهر الملحق (هـ) فقرات المقياس الخاص بالكليات الإنسانية، ويظهر الملحق (و) فقرات المقياس الخاص بالكليات العلمية بصورتها النهائية.

3. 4 تجريب المقياس على عينة استطلاعية:

تم تجريب مقياس الكليات الإنسانية على عينة استطلاعية مؤلفة من (45) طالبا وطالبة من كلية العلوم التربوية (جامعة مؤتة)، كما تم تجريب مقياس الكليات العلمية على عينة مكونة من (41) طالباً وطالبة من كلية العلوم، مختلفة عن عينة الدراسة، تم اختيارهما بشكل قصدي، وقد تراوح زمن الاستجابة لهذه العينة بين 10

– 14 دقيقة، ولم يستفسر أي من الطلبة عن أي من الفقرات أو طريقة الاستجابة للمقياس، وتم إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وكانت نسبة الاستجابة في العينة للمقياس بشكل صحيح(100%).

ومن ضمن الإجراءات الهادفة للبحث عن مؤشرات تؤكد صدق المقياس فقد تم حساب معامل صدق المحك التزامني من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين متوسط فقرات المقياس البالغ عددها (25) فقرة، وفقرة التقييم الشامل ذات الرقم 31 والتي تنص على " بشكل عام لقد كان المدرس فاعلا" وذلك في التطبيقين الأول والإعادة لمقياس الكليات العلمية والكليات الإنسانية ويظهر الجدول رقم (11) معاملات الارتباط هذه لتطبيق مقياس الكليات الإنسانية ومقياس الكليات العلمية على العينة الاستطلاعية، وقد كانت معاملات الارتباط جميعها، ذات دلالة معنوية على مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$).

وقد تم استخراج معامل الثبات للمقياس بطريقة الإعادة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون وقد بلغ لمقياس الكليات العلمية (0.80)، كما بلغ لمقاس الكليات الإنسانية(0.82).

جدول رقم (11)

معامل الارتباط بين متوسط تقييم الطالب على المقياس ككل و تقييمه على فقرة التقييم الشامل

		معامل الارتباط
مقياس الكليات العلمية	التطبيق الأول	0.85
	تطبيق الإعادة	0.78
مقياس الكليات الإنسانية	التطبيق الأول	.0.85
	تطبيق الإعادة	.0.83

3. 5 حساب معاملات الصدق والثبات

تم تطبيق أداة القياس الخاصة بالكليات الإنسانية على عينة الدراسة والبالغ عددها (603) طالبا وطالبة، كما تم تطبيق أداة الكليات العلمية على عينة مكونة من (637) طالبا وطالبة، وقد استغرقت فترة التطبيق ثلاثة أسابيع، ثم تم تصحيح الإجابات بإعطاء سلم التدريج لكل فقرة على النحو التالي:

موافق بشدة	خمس درجات
موافق	أربع درجات
محايد	ثلاث درجات
غير موافق	درجتان
غير موافق بشدة	درجة واحدة

وأخضعت البيانات إلى التحليل الإحصائي باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) على الحاسوب، بقصد الحصول على دلالات الصدق والثبات للمقياس، وقد كان معامل كرونباخ آلفا لمقياس الكليات العلمية (0.93) كمؤشر على الاتساق الداخلي للمقياس على عينة الدراسة والبالغة (637) طالبا وطالبة، وكان معامل كرونباخ آلفا لمقياس الكليات الإنسانية (0.89) على عينة الدراسة والبالغ عددها (603).

وللتحقق من دلالات صدق المقياس فقد استخدمت الطرق التالية:

أ. صدق المحتوى للمقياس: وذلك من خلال مراجعة الأدب والدراسات السابقة، التي تناولت عمليات تقييم فاعلية أعضاء هيئة التدريس، ومن خلال العمل على ضبط جميع الإجراءات في بناء المقياس، بحيث روعي أن تكون فقرات الأداة شاملة لكل أبعاد فاعلية التدريس المشتركة بين جميع المدرسين، والواقعة ضمن إمكانات عضو هيئة التدريس، وقد ظهرت (15) فقرة مشتركة بين المقياسين وعشر فقرات خاصة بالكليات العلمية ومثلها خاصة بالكليات الإنسانية، وقد توزعت على جميع الأبعاد المتوقعة لفاعلية التدريس.

ب. صدق المحك التزامني: فقد تم حساب معامل الارتباط بين متوسط العلامة النهائية للفقرات التي تقع ضمن أبعاد فاعلية التدريس والبالغ عددها (25) فقرة مع علامة الفقرة الأخيرة التي تعطي انطباعا عاما عن المدرس، لكل من العينة الاستطلاعية وعينة الدراسة.

ج. حساب معاملات الارتباط بين أداء الأفراد على كل فقرة من جهة ودرجاتهم الكلية على المقياس ككل من جهة أخرى، باستخدام معامل ارتباط بيرسون وقد كانت أدنى قيمة لمعاملات الارتباط في مقياس الكليات الإنسانية هي للفقرة "الموضوعات التي يتم مناقشتها دائما تكون ذات علاقة مباشرة بموضوع المساق" وكانت قيمته (0.354) وهي دالة إحصائيا على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) كما يظهر من الملحق (ح)، وكانت أدنى قيمة لمعاملات الارتباط في مقياس الكليات العلمية للفقرة " يحضر خطة المساق ويطلع الطلبة عليها" وكانت قيمته (0.40) وهي دالة إحصائيا على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) كما يظهر من الملحق (ط).

د. حساب معاملات الارتباط بين أداء الأفراد على كل بعد من جهة ودرجاتهم الكلية على المقياس ككل من جهة أخرى، وبين الأبعاد المختلفة لكل من المقياسين، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد كانت أدنى قيمة لمعاملات الارتباط في مقياس الكليات الإنسانية هي لبعد "الحداثة وربط المعرفة بالحياة " وكانت قيمته (0.596) وهي دالة إحصائيا على مستوى الدلالة (ألفا = 0.01)، كما يظهر من الجدول رقم(12)، وكانت أدنى قيمة لمعاملات الارتباط في مقياس الكليات العلمية لبعد "الحماس والانتماء للمهنة " وكانت قيمته (0.75) وهي دالة إحصائيا على مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.01$)، وذلك كما يظهر من الجدول رقم (13).

ه. ولحساب معامل الثبات باستخدام طريقة الإعادة: لقد تم تطبيق مقياس الكليات الإنسانية على عينة استطلاعية مكونة من (45) طالبا وطالبة، ثم أعيد التطبيق على نفس العينة بعد مرور أسبوعين وحسب معامل ارتباط بيرسون حيث بلغ (0.82). وكذلك الحال بالنسبة لمقياس الكليات العلمية فقد طبق على عينة مكونة

من (41) طالبا وطالبة، وبفارق زمني أسبوعين، وقد بلغ معامل ثبات الإعادة لمقياس الكليات العلمية(0.80) وكانت معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية لمستوى ($\alpha \leq 0.01$).

و. التحليل العاملي: فقد تم استخدام التحليل العاملي لتحديد البناء العاملي للأداة بأسلوب التدوير المتعامد، وقد جرى التدوير بأخذ العوامل التي كانت لها قيمة الجذر الكامن أكثر من واحد.

جدول رقم (12)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الكليات الإنسانية والدرجة الكلية للمقياس

	الدرجة الكلية	تقويم	الحماس والانتماء للمهنة	الحداثة وربط المعرفة بالحياة	التغطية والتخطيط	التنظيم ووضوح العرض
الدرجة الكلية	1.000	.773	.790	.596	.616	.794
تقويم		1.000	.457	.258	.354	.454
الحماس والانتماء للمهنة			1.000	.329	.504	.670
الحداثة وربط المعرفة بالحياة				1.000	.196	.435
التغطية والتخطيط					1.000	.417
التنظيم ووضوح العرض						1.000

جدول رقم (13)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الكليات العلمية والدرجة الكلية للمقياس

	الدرجة الكلية	التغطية والتخطيط	الحداثة وربط المعرفة بالحياة	الحماس والانتماء للمهنة	التقويم	التنظيم ووضوح العرض
الدرجة الكلية	1.000	.882	.799	.750	.808	.761
التغطية والتخطيط		1.000	.603	.608	.631	.602
الحداثة وربط المعرفة بالحياة			1.000	.432	.492	.494
الحماس والانتماء للمهنة				1.000	.507	.578
التقويم					1.000	.518
التنظيم ووضوح العرض						1.000

3. 6 إجراءات التطبيق والتصحيح

تمت طباعة المقياسين بالشكل النهائي (ملحق (هـ) وملحق (و))، بحيث تم تطبيق كل منهما في آخر 15 دقيقة من المحاضرة وبدون وجود مدرس المادة، وتم تصحيح المقياس بحيث يتم جمع العلامات الخاصة بكشف الكّذب والبالغ عددها خمس فقرات، واستثنيت الكراسات التي أظهرت مجموع فقرات كشف الكذب فيها أكبر من (15) بمعنى أن المستجيب قد تجاوز مستوى المحايد، وكانت العلامة القصوى لخمس وعشرين فقرة مائة وخمس وعشرين، إضافة إلى خمس علامات توضع على الفقرة الأخيرة والخاصة بالتقييم الشامل لفاعلية عضو هيئة التدريس.

الفصل الرابع

النتائج

يتناول هذا الفصل عرضا لنتائج بناء مقياس تقييم الطلبة لفاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة، والخصائص السيكومترية للمقياس، وعرضاً للنتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة.

4. 1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما الخصائص السيكومترية للمقياس (دلالات الصدق والثبات)؟

لقد تم تقصي الدلالات السيكومترية التالية:

صدق المحتوى، وصدق المحك التزامني، التحليل العاملي، الصدق التمييزي، وتعلقت دراسة الثبات بثبات الإعادة على العينة الاستطلاعية، ومعامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا.

1. صدق المحتوى:

الخطوة الأولى: تحليل المحتوى: فقد جمعت آراء الطلبة وتم الاستفادة من مجموعة الأدوات المستخدمة في بعض الجامعات الأخرى(مثل جامعة اليرموك) لتقييم فاعلية أعضاء هيئة التدريس، وهكذا فقد أمكن بناء(87) فقرة شكلت الشكل الأولي للمقياس.

الخطوة الثانية: تحديد أوزان الفقرات: لقد تراوحت متوسطات تقديرات المحكمين لفقرات مقياس الكليات العلمية بين (8.3 – 9.3)، كما تراوحت متوسطات تقديرات المحكمين لفقرات مقياس الكليات الإنسانية بين (8.4 – 9.2)، وقد أشير إلى ذلك في الفصل الثالث بالتفصيل.

2. صدق المحك التزامني: لقد بلغ معامل الارتباط لمقياس الكليات العلمية، بين متوسط الفقرات والتقييم الشامل في التطبيق الأول(0.85) وقد بلغ لتطبيق الإعادة (0.78) وهي قيم جيدة ومقبولة، وقد كانت جميعها ذات دلالة إحصائية لمستوى($\alpha \leq 0.01$)، أي أنها دالة على صدق تزامني جيد.

أما بالنسبة لمعاملات الارتباط للتطبيق الأول وإعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية للكليات الإنسانية، فقد بلغ معامل الارتباط بين متوسط الفقرات والتقييم الشامل في التطبيق الأول(0.85)، وقد بلغ لتطبيق الإعادة (0.83). وهي قيم تعتبر مقبولة، وقد كانت جميعها ذات دلالة إحصائية لمستوى ($\alpha \leq 0.01$)، ويؤكد تكرار الحصول على معاملات ارتباط متقاربة إضافة إلى ارتفاع معاملات الارتباط ذاتها على مستوى عالي من صدق المحك التزامني.

ولقد وجد أن معامل الارتباط لمتوسط فقرات مقياس الكليات الإنسانية مع التقييم الشامل لعينة الدراسة يساوي (0.723) وهو ذو دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، كما وجد أن معامل الارتباط بين متوسط الفقرات لمقياس الكليات العلمية والتقييم الشامل لعينة الدراسة يساوي (0.775) وهو ذو دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.01$).

3. الصدق التمييزي: حيث قدمت الفقرات إلى التحكيم من قبل (40) محكما لوضع علامة تقع على سلم تقدير من (0 –10) لمدى ممارسة أكثر عضو هيئة تدريس فاعلية وعلامة أخرى لممارسة أدنى عضو هيئة تدريس فاعلية. ولقد وجد أن قيمة الإحصائي (ت) لمقياس الكليات العلمية يساوي(34.0) وهو ذو دلالة إحصائية على مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) ويبين الجدول رقم (14) قيمة الإحصائي (ت) لمقياس الكليات العلمية، ويظهر هذا الفارق من خلال الفارق الكبير بين المتوسطات لصالح أعضاء هيئة التدريس الفاعلين.

جدول رقم (14)

نتائج اختبار الإحصائي (ت) والوسط الحسابي والانحراف المعياري للمدرسين الفاعلين وغير الفاعلين لفقرات مقياس الكليات العلمية.

	مستوى الفاعلية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
فاعل	1.00	7.90	.66	34.00	0.000
غير فاعل	2.00	2.47	.45		

وبالطريقة نفسها فقد تم استخدام الإحصائي (ت) لاختبار الفروق بين متوسطات المدرسين الفاعلين وغير الفاعلين من وجهة نظر المحكمين على فقرات مقياس الكليات الإنسانية، ويبين الجدول رقم (15) قيمة الإحصائي (ت) لمقياس الكليات الإنسانية، حيث بلغ (37.57) وهو ذو دلالة إحصائية على مستوى دلالة($\alpha \leq 0.01$)، وهذا ما يؤكد قدرة مقياس الكليات الإنسانية على التمييز بين أعضاء هيئة التدريس الفاعلين وغير الفاعلين.

جدول رقم (15)

نتائج اختبار الإحصائي (ت) والوسط الحسابي والانحراف المعياري للمدرسين الفاعلين وغير الفاعلين لفقرات مقياس الكليات الإنسانية.

	مستوى الفاعلية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
فاعل	1.00	7.93	.60	37.57	0.000
غير فاعل	2.00	2.45	.40		

4. أما دلالات الصدق العاملي للمقياسين فقد تمت باستخدام أسلوب التحليل العاملي للعوامل المتعامدة (Principal Axis Factoring)، وقد اظهر هذا التحليل ستة عوامل لمقياس الكليات الإنسانية كان أحد هذه العوامل فقرات بُعد كشف الكذب، وقد فسرت هذه الأبعاد ما نسبته 55% من التباين الكلي، والجدول رقم (16) يبين قيمة الجذر الكامن لكل بعد ونسبة ما يفسره من التباين الكلي ونسبة التباين المفسر التراكمي، ويظهر أن الجذر الكامن للبعد الأول وهو بعد التقويم كانت (7.81) وهي قيمة مرتفعة إذا ما قورنت مع قيم الجذور الكامنة لبقية الأبعاد الأخرى، ويظهر ذلك واضحا في الرسم البياني للجذور الكامنة الشكل رقم(1) وتجدر الإشارة إلى أن هذا العامل يفسر ما نسبة 26.05 من التباين الكلي المفسر.

ويظهر الجدول رقم (17) تشبعات فقرات مقياس الكليات الإنسانية بالأبعاد، حيث تشبعت سبع فقرات ببعد التقويم بقيمة تراوحت بين (0.801 – 0.336) فيما تشبعت ست فقرات ببعد " الحماس والانتماء للمهنة " تراوحت قيم تبعاتها بين (0.694 – 0.307)، وتشبعت أربع فقرات ببعد " التنظيم ووضوح العرض " تراوحت تشبعاتها بين (0.624 – 0.451)، وتشبعت أربع فقرات ببعد " الحداثة وربط المعرفة بالحياة " تراوحت تشبعاتها بين (0.726 – 0.500)، وتشبعت خمس فقرات ببعد كشف الكذب تراوحت تشبعاتها بين (0.689 – 0.445)، وتشبعت أربع فقرات ببعد " التغطية والتخطيط " تراوحت تشبعاتها بين (0.631 – 0.476)، وتدل إشارة السالب لتشبعات فقرات بعد كشف الكذب أن هذه الفقرات تسير باتجاه معاكس لباقي الفقرات كما هو الحال لو كنا نتحدث عن سمتين مثل الانبساط والإنطوائية، فالانبساط يسر باتجاه معاكس تماما للانطوائية، على الرغم من تعبيرهما عن سمة شخصية واحدة.

جدول (17)

العوامل الناتجة عن التحليل العاملي لمقياس الكليات الإنسانية وتشبعات الفقرات بالأبعاد التي انتمت إليها.

رقم الفقرة	الفقرة	قيمة تشبع الفقرة بالعامل 1	2	3	4	5	6
	البعد الأول : التقويم						
20	لا يميز بين الطلبة والطالبات في وضع العلامة.	.801					
2	لا يميز بين الطلبة في التعامل.	.698					
3	تراعي أسئلة الامتحان مستويات عقلية مختلفة مثل التذكر والفهم والتطبيق والتحليل.	.692					
21	لا يتهاون بتداخل إجابات الطلبة في الامتحان(الغش).	.589					
4	يهتم بشمولية أسئلة الامتحان لمحتوى المادة الدراسية.	.533					
1	يمكن الوصول إليه والتواصل معه من قبل كل طالب.	.473					
16	لقد تطورت قدرتي على حل بعض المشكلات في موضوع المساق.	.336					
	البعد الثاني: الحماس والانتماء للمهنة						
11	يؤدي مهمته التدريسية بأمانة و إخلاص.		.694				
10	يبذل جهدا مميزا في المحاضرة.		.633				
8	يستغل وقت المحاضرة بفعالية عالية.		.569				
13	يبدو انه واثقا من نفسه خلال المحاضرة.		.562				
27	يمثل نموذجا في القدوة والقيادة.		.435				
19	يتعامل مع الطلبة بشكل موضوعي.		.307				
	البعد الثالث: التنظيم ووضوح العرض						
25	يستخدم لغة سليمة.			.624			
7	يمهد للدرس ويربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة.			.603			
26	يثير دافعية الطلبة من خلال تعزيز أفكارهم.			.531			
24	يقدم مادة المحاضرة بطريقة منظمة.			.451			

	البعد الرابع: الحداثة وربط المعرفة بالحياة			
9	يشجع الطلبة على الإبداع والابتكار والتفكير الحر.	.726		
30	يستخدم وسائل تعليمية مناسبة لموضوع المحاضرة.	.628		
17	يقدم أمثلة من الواقع لربط موضوع الدرس بالحياة.	.590		
28	يعطي مراجع ومصادر متعددة ومناسبة للمطالعة الإضافية.	.500		
	البعد الخامس: كشف الكذب			
23	أحب التعرف على المدرسين المهمين لان ذلك يشعرني بالأهمية.		-.689	
18	لا يقدم المدرس أية معرفة جديدة إطلاقا.		-.500	
12	المدرس لا يحب التعامل مع جميع الطلبة.		-.472	
5	المدرس لا يقول الصدق دائما.		-.446	
18	المدرس يتغيب عن المحاضرات دائما وباستمرار.		-.445	
	البعد السادس: التغطية والتخطيط			
15	يغطي خلال الفصل المادة الدراسية الموضوعة في الخطة.			.631
6	يحضر خطة المساق ويطلع الطلبة عليها.			.613
22	خطة المساق شاملة لموضوعات المساق ويمكن تحقيق محتوياتها خلال الفصل.			.560
14	الموضوعات التي يتم نقاشها دائما تكون ذات علاقة مباشرة بموضوع المساق.			.476

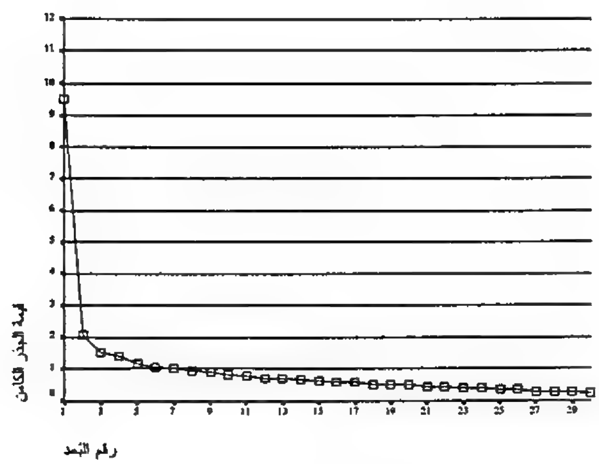
وكذلك الحال بالنسبة لمقياس الكليات العلمية فقد ظهر خمسة أبعاد إضافة إلى بعد كشف الكذب، وقد فسرت هذه الأبعاد ما نسبته (56%)من التباين الكلي، والجدول رقم (18) يبين قيمة الجذر الكامن لكل بعد ونسبة ما يفسره من التباين الكلي، ونسبة التباين المفسر التراكمي، ويظهر من الجدول أن الجذر الكامن للبعد الأول وهو بعد " الحداثة وربط المعرفة بالحياة " كانت (9.542) وهي قيمة مرتفعة إذا ما قورنت مع قيم الجذور الكامنة لبقية الأبعاد الأخرى، ويظهر ذلك واضحا في

الرسم البياني للجذور الكامنة الشكل رقم(2) وتجدر الإشارة إلى أن هذا العامل يفسر ما نسبة 31.81 من التباين الكلي المفسر.

جدول رقم (18)

قيم الجذور الكامنة لكل عامل ونسبة التباين المفسر ونسبة التباين المفسر التراكمي لمقياس الكليات العلمية

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمي
الحداثة وربط المعرفة بالحياة	9.542	31.806	31.806
التنظيم ووضوح العرض	2.074	6.912	38.718
التقويم	1.515	5.051	43.769
الحماس والانتماء للمهنة	1.405	4.685	48.454
كشف الكذب	1.195	3.985	52.439
التغطية والتخطيط	1.060	3.533	55.972



شكل رقم (2)

التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة لعوامل مقياس الكليات العلمية

ويظهر الجدول رقم (19) تشبعات فقرات مقياس الكليات العلمية بالأبعاد، حيث تشبعت خمس فقرات ببعد " الحداثة وربط المعرفة بالحياة " بقيمة تراوحت بين

(0.746 – 0.422) فيما تشبعت ست فقرات ببعد "التنظيم ووضوح العرض " تراوحت قيم تشبعاتها بين (0.678– 0.362)، وتشبعت ست فقرات ببعد التقويم تراوحت تشبعاتها بين (0.695 – 0.276)، وتشبعت أربع فقرات ببعد " الحماس والانتماء للمهنة " تراوحت تشبعاتها بين (0.669– 0.431)، وتشبعت خمس فقرات ببعد كشف الكذب تراوحت تشبعاتها بين (0.781 – 0.293)، وتشبعت أربع فقرات ببعد " التغطية والتخطيط " تراوحت تشبعاتها بين (0.560– 0.334).

جدول (19)

العوامل الناتجة عن التحليل العاملي لمقياس الكليات العلمية وتشبعات الفقرات بالأبعاد التي انتمت إليها.

رقم الفقرة	الفقرة	قيمة تشبع الفقرة بالعامل 1	2	3	4	5	6
	البعد الأول: الحداثة وربط المعرفة بالحياة						
27	يشجع الطلبة على الإطلاع على أخر الإنجازات المعرفية والعلمية من خلال الإنترنت.	.746					
30	يستخدم المدرس الحاسوب ويشجع على استخدامه.	.693					
28	المراجع ومصادر المعلومات التي يقترحها المدرس حديثة.	.539					
17	يقدم أمثلة من الواقع لربط موضوع الدرس بالحياة.	.529					
9	يشجع الطلبة على الإبداع والابتكار والتفكير الحر.	.422					
	البعد الثاني: التنظيم ووضوح العرض						
25	يقدم المادة ويدير الحوار بطريقة لا تبعث على الملل.		.678				
26	يؤكد المدرس على سهولة المادة ويعمل على تبسيطها.		.584				
24	يستطيع الطلبة تدوين ملاحظات واضحة حول موضوعات المساق.		.510				
19	يحفز الطلبة للمشاركة ويعزز مبادراتهم ومقترحاتهم.		.465				
22	يوضح الأفكار والمفاهيم ويراعي منطقيتها وتسلسلها.		.446				
13	يبدو انه واثقا من نفسه خلال المحاضرة.		.362				

البعد الثالث: التقويم

20	يستخدم طرق متعددة لتقويم أداء الطلبة مثل التقارير والامتحانات والأبحاث....	.695
3	تراعي أسئلة الامتحان مستويات عقلية مختلفة مثل الفهم والتذكر والتطبيق والتحليل	.566
4	يهتم بشمولية أسئلة الامتحان لمحتوى المادة الدراسية.	.542
21	يكون عادلا ودقيقا في تقدير علامات الطلبة.	.459
2	لا يميز بين الطلبة في التعامل.	.424
1	يمكن الوصول إليه والتواصل معه من قبل كل طالب.	.276

البعد الرابع: الحماس والانتماء للمهنة

11	يؤدي مهمته التدريسية بأمانة و إخلاص.	.669
8	يستغل وقت المحاضرة بفعالية عالية.	.585
10	يبذل جهدا مميزا في المحاضرة.	.569
14	الموضوعات التي يتم مناقشتها دائما تكون ذات علاقة مباشرة بموضوع المساق.	.431

البعد الخامس: كشف الكذب

12	المدرس لا يحب التعامل مع جميع الطلبة.	-.718
23	أحب التعرف على المدرسين المهمين لان ذلك يشعرني بالأهمية.	.649
5	المدرس لا يقول الصدق دائما.	-.551
18	لا يقدم المدرس أية معرفة جديدة إطلاقا.	-.464
29	المدرس يتغيب عن المحاضرات دائما وباستمرار.	-.293

البعد السادس: التغطية والتخطيط

6	يحضر خطة المساق ويطلع الطلبة عليها.	.560
7	يمهد للدرس ويربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة.	.505
16	لقد تطورت قدرتي على حل بعض المشكلات في موضوع المساق.	.401
15	يغطي خلال الفصل المادة الدراسية الموضوعة في الخطة.	.334

4. 2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس كما يدركها طلبة جامعة مؤتة؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخدام متوسط التقييمات الكلية على 25 فقرة، ومتوسط التقييم الشامل للفقرة " بشكل عام لقد كان المدرس فاعلا" والجدول رقم(21) يبين متوسطات الفقرات والمتوسط الكلي لمقياس الكليات العلمية، ويلاحظ من الجدول أن أعلى تقدير قد بلغ 4.1 للفقرة رقم (2) " لا يميز بين الطلبة في التعامل"، فيما كان اقل تقدير 2.8 وكان للفقرة رقم (29) " يستخدم الحاسوب ويشجع على استخدامه"، وتراوحت متوسطات باقي الفقرات بين هذين المتوسطين.

ويظهر الجدول رقم (21) أن هناك تباين في تقييمات الطلبة إلى ممارسات أعضاء هيئة التدريس، ولكن المتوسط العام لكل الفقرات يساوي 3.788 وإذا ما علمنا بان الوسيط لمتوسطات تقييمات الطلبة هو 3.84 كما أن الرتبة المئينية للعلامة 3.788 هي 45.1 %، فهذا يعني أن هذا المتوسط منخفض بشكل بسيط مما يدل على أن فاعلية التدريس من وجهة نظر الطلبة في الكليات العلمية كانت مقبولة، وإن كانت بحاجة إلى تحسين لتتجاوز حد الوسيط على الأقل، ويؤكد ذلك متوسط تقييمات الطلبة العامة على الفقرة " المدرس كان بشكل عام فاعلا" والذي بلغ 3.9 والتي يمكن اعتبارها مساوية للوسيط.

جدول رقم (21)

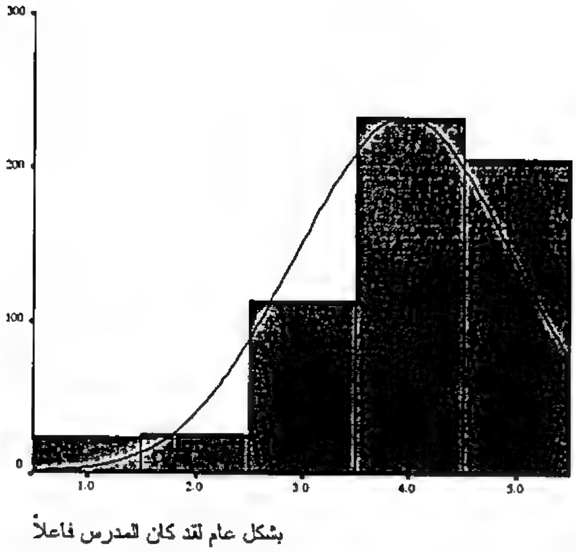
الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لفقرات مقياس الكليات العلمية

رقم الفقرة في المقياس	الفقرة	الوسط	الانحراف المعياري	التباين
2	لا يميز بين الطلبة في التعامل	4.1188	.959	.921
11	يؤدي مهمته التدريسية بأمانة و إخلاص	4.1098	.921	.850
13	يبدو انه واثقا من نفسه خلال المحاضرة	4.0995	.977	.955
15	يغطي خلال الفصل المادة الدراسية الموضوعة في الخطة	4.0447	.880	.776
8	يستغل وقت المحاضرة بفعالية عالية	4.0398	1.002	1.005
14	الموضوعات التي يتم مناقشتها دائما تكون ذات علاقة مباشرة بموضوع المساق	3.9967	.982	.965
6	يحضر خطة المساق ويطلع الطلبة عليها	3.9815	1.123	1.262
31	**بشكل عام لقد كان المدرس فاعلا**	**3.9488**	**1.028**	**1.059**
4	يهتم بشمولية أسئلة الامتحان لمحتوى المادة الدراسية	3.9302	.985	.970
10	يبذل جهدا مميزا في المحاضرة	3.9237	.970	.941
1	يمكن الوصول إليه والتواصل معه من قبل كل طالب	3.9169	.951	.905
22	يوضح الأفكار والمفاهيم ويراعي منطقيتها وتسلسلها	3.9120	.958	.919
7	يمهد للدرس ويربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة	3.9077	1.058	1.120
24	يستطيع الطلبة تدوين ملاحظات واضحة حول موضوعات المساق	3.8297	1.055	1.115
	متوسط التقييم الكلي	**3.788**	**.616**	**.380**
3	تراعي أسئلة الامتحان مستويات عقلية مختلفة مثل الفهم والتذكر والتطبيق والتحليل	3.7990	1.020	1.042
20	يستخدم طرق متعددة لتقويم أداء الطلبة مثل التقارير والأبحاث...	3.7757	1.101	1.213
26	يؤكد المدرس على سهولة المادة ويعمل على تبسيطها	3.7445	1.112	1.238
25	يقدم المادة ويدير الحوار بطريقة لا تبعث على الملل	3.7391	1.188	1.413
21	يكون عادلا ودقيقا في تقدير علامات الطلبة	3.7256	1.104	1.219
19	يحفز الطلبة للمشاركة ويعزز مبادراتهم ومقترحاتهم	3.7102	1.141	1.303
17	يقدم أمثلة من الواقع لربط موضوع الدرس بالحياة	3.7083	1.181	1.396
16	لقد تطورت قدرتي على حل بعض المشكلات في موضوع المساق	3.6181	1.057	1.119
9	يشجع الطلبة على الإبداع والابتكار والتفكير الحر	3.5320	1.120	1.256
28	المراجع ومصادر المعلومات التي يقترحها المدرس حديثة	3.4725	1.143	1.307
27	يشجع الطلبة على الإطلاع على أخر الإنجازات المعرفية والعلمية من خلال الإنترنت	3.0299	1.260	1.590
29	يستخدم المدرس الحاسوب ويشجع على استخدامه	2.8397	1.247	1.555

جدول رقم (22)

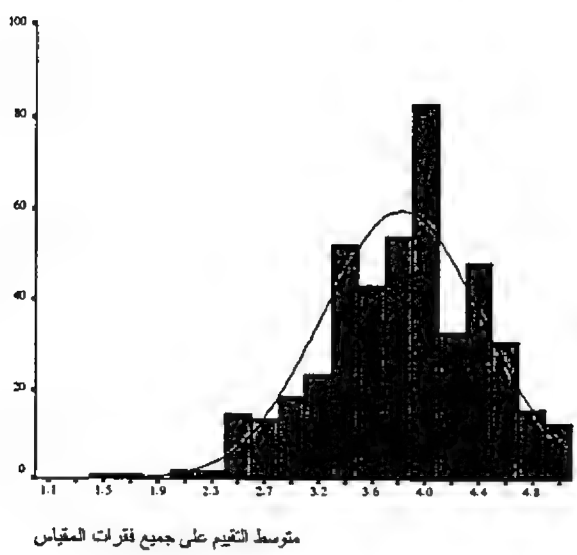
الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لفقرات مقياس الكليات الإنسانية

رقم الفقرة في المقياس	الفقرة	الوسط	الانحراف المعياري	التباين
11	يؤدي مهمته التدريسية بأمانة و إخلاص	4.4171	.818	.670
24	يقدم مادة المحاضرة بطريقة منظمة	4.3822	.728	.530
25	يستخدم لغة سليمة	4.3292	.833	.695
8	يستغل وقت المحاضرة بفعالية عالية	4.3105	.885	.784
13	يبدو انه واثقا من نفسه خلال المحاضرة	4.2860	.815	.665
31	**بشكل عام لقد كان المدرس فاعلا**	**4.2824**	**.735**	**.540**
14	الموضوعات التي يتم مناقشتها دائما تكون ذات علاقة مباشرة بموضوع المساق	4.2634	.868	.753
10	يبذل جهدا مميزا في المحاضرة	4.2282	.899	.808
7	يمهد للدرس ويربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة	4.2195	.850	.723
15	يغطي خلال الفصل المادة الدراسية الموضوعة في الخطة	4.1664	.849	.721
27	يمثل نموذجا في القدوة والقيادة	4.1646	.939	.882
6	يحضر خطة المساق ويطلع الطلبة عليها	4.1287	.9595	.921
2	لا يميز بين الطلبة في التعامل	4.1171	.918	.843
1	يمكن الوصول إليه والتواصل معه من قبل كل طالب	4.1066	.862	.743
20	لا يميز بين الطلبة والطالبات في وضع العلامة	4.1033	.993	.988
22	خطة المساق شاملة لموضوعات المساق ويمكن تحقيق محتوياتها خلال الفصل	4.0603	.901	.813
	متوسط التقييم لكلي	**4.0527**	**.486**	**.237**
21	لا يتهاون بتداخل إجابات الطلبة في الامتحان(الغش)	4.0193	.997	.994
26	يثير دافعية الطلبة من خلال تعزيز أفكارهم	4.0000	.951	.906
4	يهتم بشمولية أسئلة الامتحان لمحتوى المادة الدراسية	3.9826	.961	.925
19	يتعامل مع الطلبة بشكل موضوعي	3.9728	.921	.848
3	تراعي أسئلة الامتحان مستويات عقلية مختلفة مثل الفهم والتذكر والتطبيق والتحليل	3.9183	1.016	1.033
16	لقد تطورت قدرتي على حل بعض المشكلات في موضوع المساق	3.7895	1.015	1.031
17	يقدم أمثلة من الواقع لربط موضوع الدرس بالحياة	3.6801	1.133	1.285
28	يعطي مراجع ومصادر متعددة ومناسبة للمطالعة الإضافية	3.5613	1.178	1.389
9	يشجع الطلبة على الإبداع والابتكار والتفكير الحر	3.5271	1.199	1.439
30	يستخدم وسائل تعليمية مناسبة لموضوع المحاضرة	3.3392	1.201	1.443



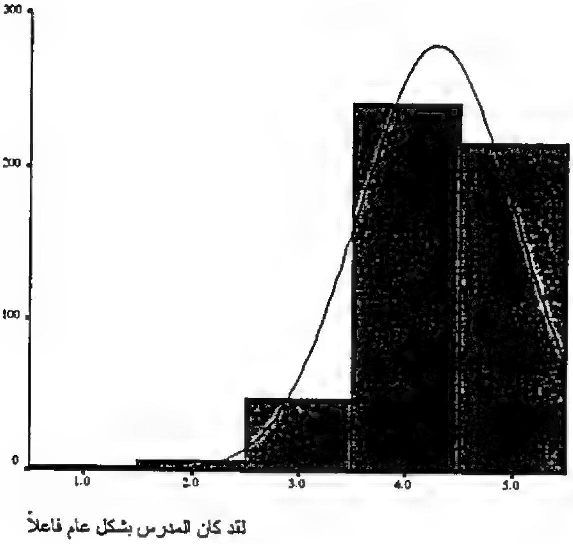
شكل رقم (3)

المدرج التكراري والمنحنى التكراري لاستجابات الطلبة على فقرة التقييم الشامل في مقياس الكليات العلمية

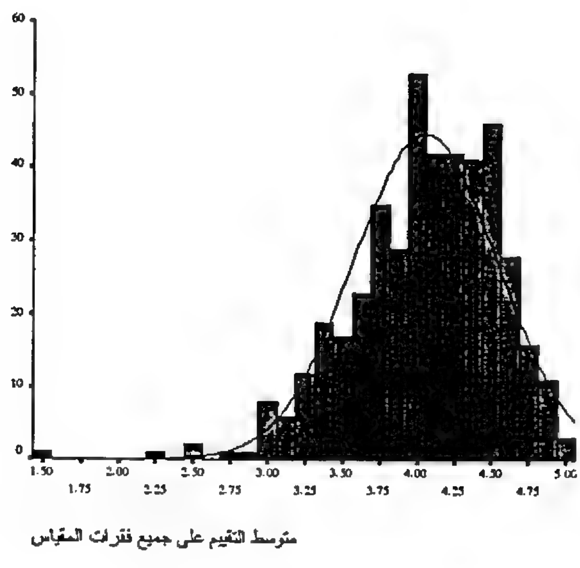


شكل رقم (4)

المدرج التكراري والمنحنى التكراري لمتوسطات تقييمات الطلبة لكل الفقرات في مقياس الكليات العلمية



شكل رقم (5)
المدرج التكراري والمنحنى التكراري لاستجابات الطلبة على فقرة التقييم الشامل في مقياس الكليات الإنسانية



شكل رقم (6)
المدرج التكراري والمنحنى التكراري لمتوسطات تقييمات الطلبة لكل الفقرات في مقياس الكليات العلمية

4. 3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما أبرز الخصائص الشخصية التي تميز بها أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة حسب إدراكات الطلبة؟

يمكن اعتبار الفقرات ذات المتوسط الأكبر من متوسط الفقرات والتقييم الشامل، انها تظهر سلوكات أعضاء هيئة التدريس الأكثر ممارسة، في حين تظهر الفقرات ذات المتوسط الأقل من متوسط الفقرات والتقييم الشامل السلوكات الأقل ممارسة من قبل أعضاء هيئة التدريس، وعلية فإن الجدول رقم (21) يظهر أن أكثر السلوكات ممارسة من قبل أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية حسب إدراك الطلبة تتمثل في:

- لا يميز بين الطلبة في التعامل.
- يؤدي مهمته التدريسية بأمانة و إخلاص.
- يبدو انه واثقا من نفسه خلال المحاضرة.
- يغطي خلال الفصل المادة الدراسية الموضوعة في الخطة.
- يستغل وقت المحاضرة بفعالية عالية.
- الموضوعات التي يتم مناقشتها ذات علاقة مباشرة بموضوع المساق.
- يحضر خطة المساق ويطلع الطلبة عليها.

ويلاحظ من ذلك أن السلوكات الأكثر ممارسة في الكليات العلمية تقع في بعد الانتماء واستغلال وقت المحاضرة بموضوعات ذات علاقة مباشرة بالمساق، ويظهر الجدول رقم (21) أن اقل السلوكات ممارسة من قبل أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية هي:

- تراعي أسئلة الامتحان مستويات عقلية مختلفة مثل الفهم والتذكر والتطبيق والتحليل.
- يستخدم طرق متعددة لتقويم أداء الطلبة مثل التقارير والامتحانات والأبحاث.

- يؤكد المدرس على سهولة المادة ويعمل على تبسيطها.
- يقدم المادة ويدير الحوار بطريقة لا تبعث على الملل.
- يكون عادلا ودقيقا في تقدير علامات الطلبة.
- يحفز الطلبة للمشاركة ويعزز مبادراتهم ومقترحاتهم.
- يقدم أمثلة من الواقع لربط موضوع الدرس بالحياة.
- لقد تطورت قدرتي على حل بعض المشكلات في موضوع المساق.
- يشجع الطلبة على الإبداع والابتكار والتفكير الحر.
- المراجع ومصادر المعلومات التي يقترحها المدرس حديثة.
- يشجع الطلبة على الإطلاع على أخر الإنجازات المعرفية والعلمية من خلال الإنترنت.
- يستخدم المدرس الحاسوب ويشجع على استخدامه.

وتقع غالبية هذه الفقرات في بعدي التقويم والحداثة وربط المعرفة بالحياة، وبذلك فان الطلبة يرون أن أعضاء هيئة التدريس لا يعطون الاختبارات القدر الكافي من الاهتمام، إضافة إلى تدني مستوى الاهتمام بسلوكات تنمية التفكير الإبداعي وعدم تعزيز دور الطلبة في العملية التعليمية.

وفيما يخص السلوكات الأكثر ممارسة من قبل أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية، فان الجدول رقم (22) يظهر أن السلوكات الأكثر ممارسة من قبل أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية هي:

- يؤدي مهمته التدريسية بأمانة و إخلاص.
- يقدم مادة المحاضرة بطريقة منظمة.
- يستخدم لغة سليمة.
- يستغل وقت المحاضرة بفعالية عالية.
- يبدو انه واثقا من نفسه خلال المحاضرة.

كما ويظهر الجدول رقم (22) أن السلوكات الأقل ممارسة من قبل أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية هي:

- لا يتهاون بتداخل إجابات الطلبة في الامتحان(الغش).

- يثير دافعية الطلبة من خلال تعزيز أفكارهم.
- يهتم بشمولية أسئلة الامتحان لمحتوى المادة الدراسية.
- يتعامل مع الطلبة بشكل موضوعي.
- تراعي أسئلة الامتحان مستويات عقلية مختلفة مثل الفهم والتذكر والتطبيق والتحليل.
- لقد تطورت قدرتي على حل بعض المشكلات في موضوع المساق.
- يقدم أمثلة من الواقع لربط موضوع الدرس بالحياة.
- يعطي مراجع ومصادر متعددة ومناسبة للمطالعة الإضافية.
- يشجع الطلبة على الإبداع والابتكار والتفكير الحر.
- يستخدم وسائل تعليمية مناسبة لموضوع المحاضرة.

وتقع غالبة هذه الفقرات في بعد التقويم وربط المعرفة بالحياة أو الوسائل التعليمية، وبذلك فان الطلبة يرون أن أعضاء هيئة التدريس لا يعطون الاختبارات القدر الكافي من الاهتمام، إضافة إلى تدني مستوى الاهتمام بسلوكات تنمية التفكير الإبداعي وعدم تعزيز دور الطلبة في العملية التعليمية.

4 .4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

هل هناك فروق في متوسطات مدركات الطلبة لفاعلية أعضاء هيئة التدريس في الأبعاد المختلفة للتدريس؟

لقد أعيد تحليل البيانات، حيث أخذ تقدير كل مستجيب على الأبعاد المختلفة، وبذلك أصبح لدينا متغير مستقل واحد هو اسم البعد ويتكون من خمسة مستويات، ومتغير تابع وهو متوسط تقييم كل مستجيب لكل بعد، وتم اختبار الفروق بين متوسطات الأبعاد باستخدام تحليل التباين الأحادي، ويمثل الجدول رقم (23) نتائج التحليل لأبعاد مقياس الكليات الإنسانية فيما يبن الجدول رقم (24) تحليل التباين الأحادي لأبعاد مقياس الكليات العلمية.

جدول رقم (23)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لأبعاد مقياس الكليات الإنسانية

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	194.067	4	48.517	96.631	.000
داخل المجموعات	1353.622	2696	.502		
المجموع	1547.689	2700			

جدول رقم (24)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لأبعاد مقياس الكليات العلمية

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	182.033	4	45.508	78.872	.000
داخل المجموعات	1634.615	2833	.577		
المجموع	1816.648	2837			

ويظهر تحليل التباين الأحادي لأبعاد الكليات الإنسانية أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأبعاد، وبناء على ذلك تم إجراء المقارنات البعدية التي أظهرت نتائجها باستخدام اختبار شافيه حجم هذه الاختلافات كما يظهر ذلك في جدول رقم (25).

جدول رقم (25)

مقارنات شافيه لأبعاد مقياس الكليات الإنسانية

اسم البعد (I)	اسم البعد (J)	(I-J) متوسط الفرق	خطأ القياس	مستوى الدلالة	فترة الثقة 95% الحدود الدنيا	الحدود العليا
التقويم	الحماس والانتماء للمهنة	-0.24	0.04	.000	-0.37	-0.10
	الحداثة وربط المعرفة بالحياة	0.47	0.04	.000	0.34	0.60
	التغطية والتخطيط	-0.16	0.04	.011	-0.29	-0.02
	التنظيم ووضوح العرض	-0.24	0.04	.000	-0.37	-0.11
الحماس والانتماء للمهنة	التقويم	0.24	0.04	.000	0.10	0.37
	الحداثة وربط المعرفة بالحياة	0.71	0.04	.000	0.57	0.84
	التغطية والتخطيط	0.08	0.04	.488	-0.05	0.21
	الاتصال	-0.01	0.04	1.000	-0.14	0.13
الحداثة وربط المعرفة بالحياة	التقويم	-0.47	0.04	.000	-0.60	-0.34
	الحماس والانتماء للمهنة	-0.71	0.04	.000	-0.84	-0.57
	التغطية والتخطيط	-0.63	0.04	.000	-0.76	-0.50
	التنظيم ووضوح العرض	-0.71	0.04	.000	-0.84	-0.58
التغطية والتخطيط	التقويم	0.16	0.04	.011	0.02	0.29
	الحماس والانتماء للمهنة	-0.08	0.04	.488	-0.21	0.05
	الحداثة وربط المعرفة بالحياة	0.63	0.04	.000	0.50	0.76
	التنظيم ووضوح العرض	-0.09	0.04	.401	-0.22	0.05
التنظيم ووضوح العرض	التقويم	0.24	0.04	.000	0.11	0.37
	الحماس والانتماء للمهنة	0.01	0.04	1.000	-0.13	0.14
	الحداثة وربط المعرفة بالحياة	0.71	0.04	.000	0.58	0.84
	التغطية والتخطيط	0.09	0.04	.401	-0.05	0.22

ويبين الجدول رقم(26)، أن بعد "الحداثة وربط المعرفة بالحياة" وبعد التقويم مستقل كل منهما عن الأبعاد الأخرى، أو أن متوسط تقييم الطلبة لهذين البعدين مختلفين فيما بينهما، ومختلفين عن متوسطات الأبعاد الأخرى، فيما يظهر أن متوسطات الأبعاد الأخرى وهي "التغطية والتخطيط" "الحماس والانتماء للمهنة" و " التنظيم ووضوح العرض" لا تختلف عن بعضها البعض.

جدول رقم(26)

اختلاف متوسطات الأبعاد لمقياس الكليات الإنسانية

اسم البعد	المجموعات بحسب آلفا= 0.05		
	1	2	3
الحداثة وربط المعرفة بالحياة	3.5277		
التقويم		3.9992	
التغطية والتخطيط			4.1547
الحماس والانتماء للمهنة			4.2354
التنظيم ووضوح العرض			4.2405
مستوى الدلالة	1.000	1.000	.413

كما يظهر تحليل التباين الأحادي لأبعاد الكليات العلمية أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأبعاد، وقد أظهرت مقارنات شيفيه هذه الاختلافات، كما يظهر ذلك في جدول رقم (27)، كما ويبين الجدول رقم(28)، أن متوسط بعد "الحداثة وربط المعرفة بالحياة" يختلف عن متوسطات الأبعاد الأخرى، وكذلك بعد "الحماس والانتماء للمهنة"، فيما يبين أن متوسطات الأبعاد الأخرى وهي "التغطية والتخطيط" و" التقويم " و" التنظيم ووضوح العرض " لا تختلف عن بعضها البعض.

جدول رقم (27)

مقارنات شافيه لأبعاد مقياس الكليات العلمية

اسم البعد (I)	اسم البعد (J)	(I-J) متوسط الفرق	خطأ القياس	مستوى الدلالة	فترة الثقة 95% الحدود الدنيا	فترة الثقة 95% الحدود العليا
التغطية والتخطيط	الحداثة وربط المعرفة بالحياة	0.55	0.05	.000	0.40	0.69
	الحماس والانتماء للمهنة	-0.18	0.05	.004	-0.32	-0.04
	التقويم	-0.03	0.05	.979	-0.17	0.11
	التنظيم ووضوح العرض	-0.04	0.05	.943	-0.18	0.10
الحداثة وربط المعرفة بالحياة	التغطية والتخطيط	-0.55	0.05	.000	-0.69	-0.40
	الحماس والانتماء للمهنة	-0.72	0.04	.000	-0.86	-0.59
	التقويم	-0.58	0.04	.000	-0.71	-0.44
	التنظيم ووضوح العرض	-0.59	0.04	.000	-0.72	-0.45
الحماس والانتماء للمهنة	التغطية والتخطيط	0.18	0.05	.004	0.04	0.32
	الحداثة وربط المعرفة بالحياة	0.72	0.04	.000	0.59	0.86
	التقويم	0.15	0.04	.026	0.01	0.29
	التنظيم ووضوح العرض	0.14	0.04	.046	0.00	0.28
التقويم	التغطية والتخطيط	0.03	0.05	.979	-0.11	0.17
	الحداثة وربط المعرفة بالحياة	0.58	0.04	.000	0.44	0.71
	الحماس والانتماء للمهنة	-0.15	0.04	.026	-0.29	-0.01
	التنظيم ووضوح العرض	-0.01	0.04	1.000	-0.15	0.13
التنظيم ووضوح العرض	التغطية والتخطيط	0.04	0.05	.943	-0.10	0.18
	الحداثة وربط المعرفة بالحياة	0.59	0.04	.000	0.45	0.72
	الحماس والانتماء للمهنة	-0.14	0.04	.046	-0.28	0.00
	التقويم	0.01	0.04	1.000	-0.13	0.15

جدول رقم(28)

اختلاف متوسطات الأبعاد لمقياس الكليات العلمية

اسم البعد	المجموعات بحسب آلفا= 0.05		
	1	2	3
الحداثة وربط المعرفة بالحياة	3.3061		
التغطية والتخطيط		3.8517	
التقويم		3.8821	
التنظيم ووضوح العرض		3.8918	3.8918
الحماس والانتماء للمهنة			4.0305
مستوى الدلالة.	1.000	.940	.051

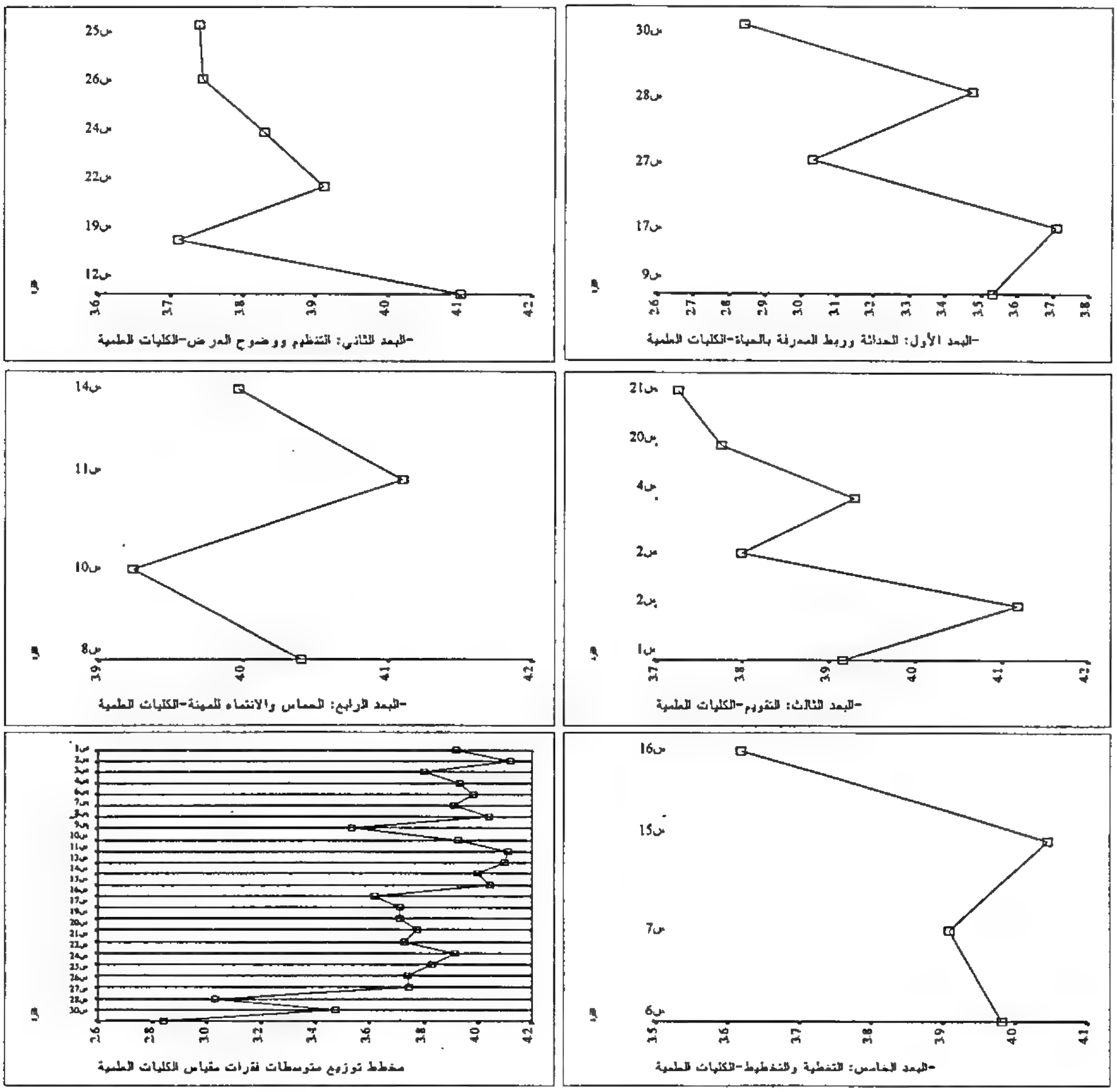
4. 5 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس.

ما المعايير الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس؟

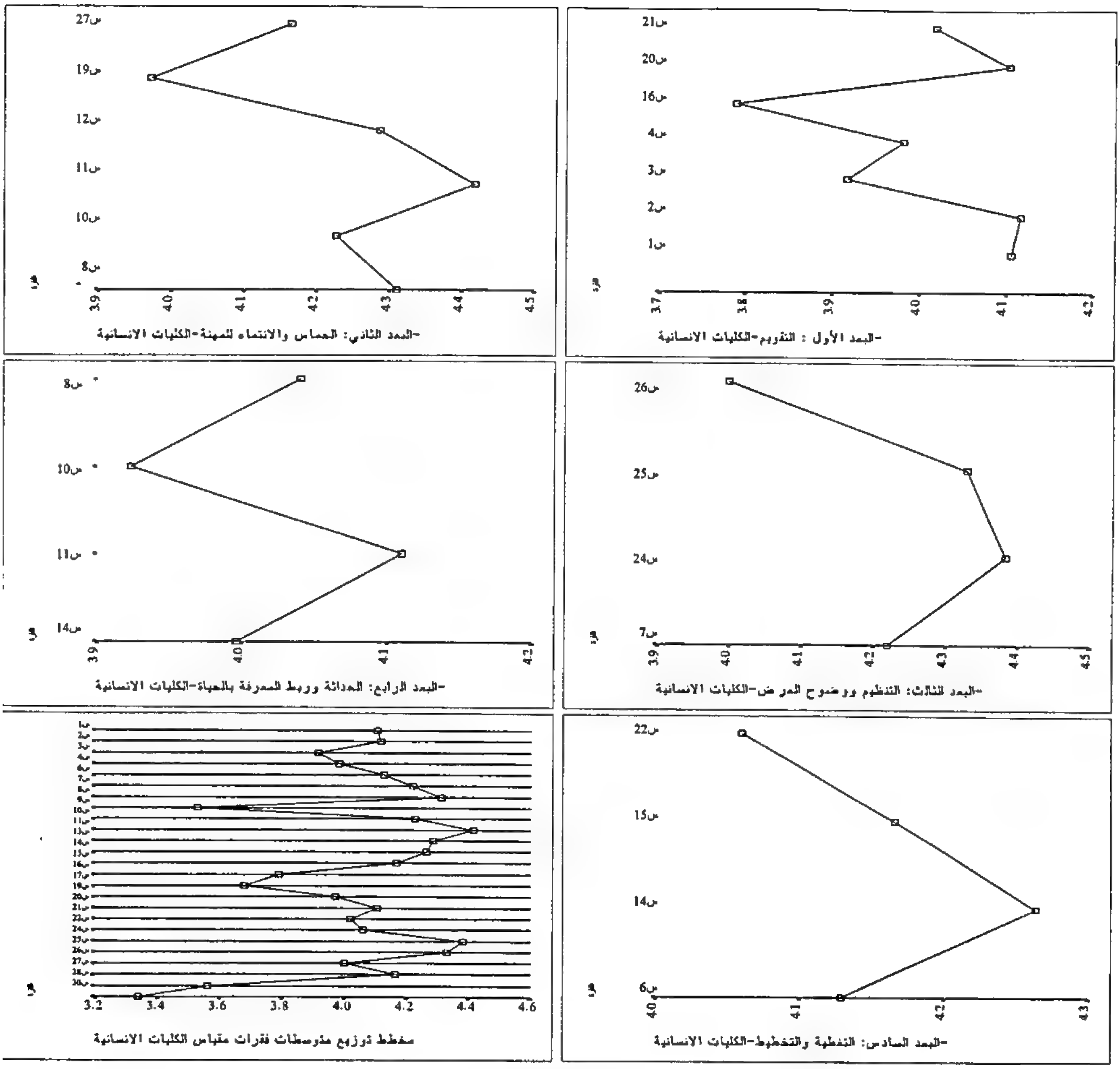
لقد كان الهدف الأساسي من بناء هذين المقياسين إيجاد أدوات قياس مجربة لتقييم فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس من اجل تطويرها، وعليه يمكن أن يكون تقييم فاعلية التدريس معياري المرجع أو محكي المرجع تبعا لعدد من العوامل أهمها: تحديد الغرض من التقييم(عودة وصباريني، 1990)، ولاشتقاق معايير تساعد في تصنيف مستويات فاعلية التدريس؛ فقد تم استخراج الرتب المئينية والعلامات المقابلة لها للدرجات الكلية لكل من مقياسي الكليات العلمية والإنسانية، ويوضح الملحق (ك) الرتب المئينية والعلامات المقابلة لها.

وتجدر الإشارة إلى إمكانية المقارنة بين فاعلية التدريس في مساق ما مقارنة معيارية المرجع، من خلال مقارنة خارطة الأبعاد(Profile) لفاعلية التدريس في المساق مع الخريطة على مستوى المساقات المختلفة في الجامعة، ويظهر الشكل رقم (7) خرائط متوسطات الفقرات للأبعاد الخمسة المكونة لمقياس فاعلية التدريس في الكليات العلمية، ويظهر الشكل رقم (8) خرائط متوسطات الفقرات للأبعاد الخمسة

المكونة لمقياس فاعلية التدريس في الكليات الإنسانية، مع ملاحظة أن المقارنة تتم للأبعاد المتناظرة مع مراعاة ترتيب الفقرات تصاعديا بنفس ورودها في الأشكال رقم (7 – 8).



شكل رقم (7)
خرائط متوسطات الفقرات للأبعاد الخمسة المكونة لمقياس فاعلية التدريس في الكليات العلمية



شكل رقم (8)
خرائط متوسطات الفقرات للأبعاد الخمسة المكونة لمقياس فاعلية التدريس في الكليات الإنسانية

وللحكم على مستوى فاعلية التدريس بغرض اتخاذ قرار ما، بمعنى أن تفسير النتائج سيكون محكي المرجع، فقد تم دراسة تكرارات تقييمات فاعلية الممارسات التدريسية على الأبعاد المختلفة، حيث تبين ندرة وجود تكرارات أو تقييمات على فئات التدريج الأولى لغالبية الأبعاد في المقياسين، والشكل رقم(9) يبين توزيعات تقييمات فاعلية الممارسات ضمن الأبعاد المختلفة لمقياس الكليات الإنسانية، ولاختلاف عدد الفقرات المشكلة لهذه الأبعاد، فقد تم اعتبار العلامة العليا هي مجموع

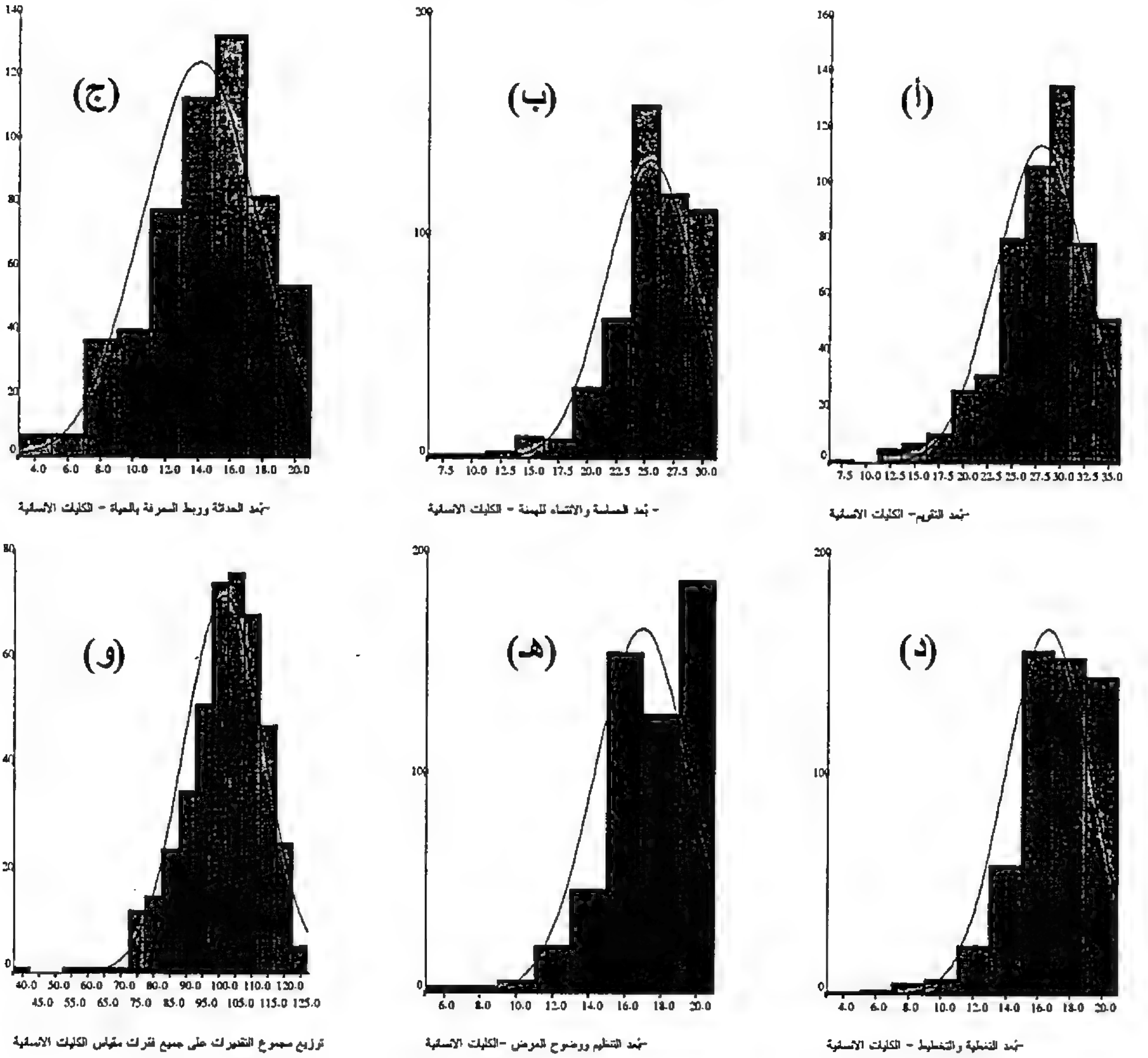
الحدود العليا لفقرات ذلك البعد، ولاعتماد التدريج الأدنى للبعد، فقد تم اعتماد أدنى تقدير يزيد تكراره عن ستة تكرارات، ثم قسمت المسافة بين أدنى تقدير وأعلى تقدير إلى أربع تدريجات متساوية، وحسبت حدود فئات التقدير باستخدام متوسط كل تقديرين متتابعين، والجدول رقم (29) يوضح حدود التقدير الوصفي لممارسات فاعلية أعضاء هيئة التدريس ضمن الأبعاد الخمسة ولحدود فئات التقدير للمقياس الكلي لمقياس الكليات الإنسانية.

جدول رقم (29)

فئات التقدير الوصفي التي تظهر على تدريج أبعاد مقياس الكليات الإنسانية والحدود الفعلية للتقدير الوصفي

البعد	عدد الفقرات	التقدير	ضعيف	مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز
التقويم	7		12	17.75	23.5	29.25	35
		حدود التقدير	14.9	20.6	26.5	32.1	
الحماس والانتماء للمهنة	6		12	16.5	21	25.5	30
		حدود التقدير	14.3	18.8	23.3	27.8	
التنظيم ووضوح العرض	4		10	12.5	15	17.5	20
		حدود التقدير	11.3	13.8	16.3	18.8	
الحداثة وربط المعرفة بالحياة	4		8	11	14	17	20
		حدود التقدير	9.5	12.5	15.5	18.5	
التغطية والتخطيط	4		8	11	14	17	20
		حدود التقدير	9.5	12.5	15.5	18.5	
حدود التقدير الكلي	25		50	68.75	87.5	106.25	125
		حدود التقدير	59.4	78.1	96.9	115.6	

ولاشتقاق معايير محكية المرجع لمقياس الكليات العلمية، فقد استخدمت نفس الطريقة السابقة، حيث تم دراسة تكرارات تقييم فاعلية الممارسات التدريسية على الأبعاد المختلفة، حيث تبين ندرة وجود تكرارات أو تقييمات على فئات التدريج الأولى لغالبية الأبعاد في المقياسين، والشكل رقم(10) يبين توزيعات تقييمات فاعلية الممارسات ضمن الأبعاد المختلفة لمقياس الكليات العلمية، حيث كان أعلى تقدير



شكل رقم (9)
المدرجات التكرارية لأبعاد المقياس الخمسة والمدرج التكراري للتقديرات الكلية للطلبة على مقياس الكليات الإنسانية

يساوي مجموع الحدود العليا لفقرات البعد، بينما كان أصغر تقدير يمثل أدنى تقدير يزيد تكراره عن ستة تكرارات، ثم قسمت المسافة بين أدنى تقدير وأعلى تقدير إلى أربع مسافات متساوية، وحسبت حدود التقدير اللفظي من خلال إيجاد متوسط الفترات سابقة الذكر، والجدول رقم (30) يبين حدود التقدير الوصفي لممارسات فاعلية التدريس ضمن الأبعاد الخمسة ولحدود فئات التقدير للمقياس الكلي لمقياس الكليات العلمية.

جدول رقم(30)

فئات التقدير الوصفي التي تظهر على تدريج أبعاد مقياس الكليات العلمية والحدود الفعلية للتقدير الوصفي

البعد	عدد الفقرات		ضعيف	مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز
التقويم	6	التدريج	12	16.5	21	25.5	30
		حدود التقدير	14.3	18.8	23.3	27.8	
الحماس والانتماء للمهنة	4	التدريج	8	11	14	17	20
		حدود التقدير	9.5	12.5	15.5	18.5	
التنظيم ووضوح العرض	6	التدريج	12	16.5	21	25.5	30
		حدود التقدير	14.3	18.8	23.3	27.8	
الحداثة وربط المعرفة بالحياة	5	التدريج	6	10.75	15.5	20.25	25
		حدود التقدير	8.4	13.1	17.8	22.6	
التغطية والتخطيط	4	التدريج	6	9.5	13	16.5	20
		حدود التقدير	7.8	11.3	14.8	18.3	
حدود التقدير الكلي	25	التدريج	50	68.75	87.5	106.25	125
		حدود التقدير	59.4	78.1	96.9	115.6	

الفصل الخامس

المناقشة والخاتمة والتوصيات

5. 1 المناقشة

يتناول هذا الفصل مناقشة لنتائج بناء مقياس تقييم فاعلية أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة، من حيث الأبعاد التي تمخضت عن الدراسة وتوزيع الفقرات، ونتائج تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية وعينة الدراسة، ودلالات الصدق والثبات والإجابة على أسئلة الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما الخصائص السيكومترية للمقياس (دلالات الصدق و الثبات)؟

تعلقت نتائج دراسة دلالات صدق المقياس بدراسة بما يلي:

صدق المحتوى، وصدق المحك التزامني، التحليل العاملي، الصدق التمييزي، وتعلقت دراسة الثبات بثبات الإعادة على العينة الاستطلاعية، ومعامل الاتساق الداخلي كرونباخ آلفا.

1. **صدق المحتوى** : يمكن الوثوق بصدق المحتوى لمقياسي الكليات العلمية والإنسانية لثلاثة أسباب:

أ. دقة الإجراءات التي استخدمت لاختيار الفقرات، ومشاركة كل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في تحديدها.

ب. أما السبب الثاني فيعود إلى توزيع الفقرات على الأبعاد المتوقعة بحسب أهميتها، مما يزيد الثقة بشمولها لأكبر مساحة ممكنة من محيط سمة فاعلية التدريس.

ج. أما السبب الثالث والذي يخص قدرة الفقرات على قياس فاعلية التدريس دون غيرها فقد كان الفصل في ذلك يعود لرأي المحكمين الذين قيموا أهمية

وجود الفقرة في المقياس، وذلك يُمَكننا من الوثوق بأن الفقرات للمقاسين قد غطت أكبر مساحة ممكنة للسمات والممارسات الدالة على فاعلية التدريس.

2. **دلالات الصدق العاملي**: فقد تم استخدام طريقة (Principal Axis Factoring) مع التدوير المتعامد (Varimax)، وقد أظهر هذا التحليل ستة عوامل لمقياس الكليات الإنسانية كان أحد هذه العوامل فقرات كشف الكذب، وقد فسر بعد "التقويم" ما نسبته 26.053 من التباين الكلي لمقياس الكليات الإنسانية، وقد يدل ذلك على أهمية هذا البعد من منظور طلبة الكليات الإنسانية، كما تدل على وجود عامل عام في المقياس، وقد تشبعت به سبع فقرات تراوحت تشبعاتها بين (0.801 – 0.336)، ومن الناحية المنطقية قد يعود تشبع كل من الفقرة التي تنص على " لا يميز بين الطلبة في التعامل " والفقرة "يمكن الوصول إليه والتواصل معه من قبل كل طالب" بالبعد الأول بعد "التقويم" لقناعات ثقافية لدى الطلبة بأن التمييز بين الطلبة مرتبط بالتمييز في العلامة، كما أن التواصل مع عضو هيئة التدريس مرتبط بقدرة الطلبة على مراجعة أوراق الامتحان أو الاعتراض على العلامة.

كما فسر بعد "الحماس والانتماء للمهنة" ما نسبته (7.648) من التباين الكلي، وقد تراوحت تشبعات ست فقرات على هذا العامل بين (0.694 – 0.307)، وتعلقت الفقرات المتشبعة به بتأدية المدرس لعمله بأمانة وإخلاص وبذل جهد مميز في المحاضرة ووثوقه من نفسه، وأن يمثل نموذجا في القدوة والقيادة، وجاء في المرتبة الثالثة بعد " التنظيم ووضوح العرض" والذي فسر ما نسبته (%7.117) من التباين الكلي، وقد تراوحت تشبعات أربع فقرات على هذا البعد بين (0.624 – 0.451) تعلقت جميعها باستخدام اللغة السليمة والتمهيد للدرس وربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة وتقديم مادة المحاضرة بطريقة منظمة.

وقد فسر بعد "الحداثة وربط المعرفة بالحياة" ما نسبته (%5.377) من التباين الكلي حيث تشبعت به أربع فقرات تراوحت تشبعاتها بين

(0.726 – 0.500) وتعلقت بتشجيع الطلبة على الإبداع والابتكار والتفكير الحر واستخدام وسائل تعليمية مناسبة لموضوع المحاضرة وتقديم أمثلة من الواقع لربط موضوع الدرس بالحياة، وإعطاء مراجع ومصادر متعددة ومناسبة للمطالعة الإضافية.

وقد تجمعت فقرات كشف الكذب مع بعضها البعض لتشكل بعدا مستقلا، وتدل إشارة السالب لقيم التشبع لهذه الفقرات على أنها تأخذ منحى مضاداً لفقرات المقياس كما هو الحال عندما نقول: أن هذه الفقرة تقيس الصدق بينما تقيس أخرى الكذب فإحداها ستأخذ اتجاهاً مضاداً للأخرى، وفيما يخص البعد الأخير وهو بعد "التغطية والتخطيط" فقد تراوحت تشبعات أربع فقرات على هذا البعد بين (0.631 – 0.476) وتعلقت بتغطية المادة الدراسية الموضوعة في الخطة و تحضر خطة المساق وإطلاع الطلبة عليها وشمولية خطة المساق لموضوعات المساق و إمكانية تحقيق محتوياتها خلال الفصل الدراسي.

وقد فسرت العوامل الستة ما نسبته 54.93 % من التباين الكلي وهذه نسبة عالية، تعد مؤشرا جيدا على صدق الأداة في قياس فاعلية التدريس.

بالنسبة لمقياس الكليات العلمية فقد ظهر خمسة أبعاد إضافة إلى بعد كشف الكذب، ويظهر أن بعد " الحداثة وربط المعرفة بالحياة" قد فسر ما نسبته (31.806%) من التباين الكلي، وهذا مؤشر على وجود عامل عام في المقياس، وقد يدل على اهتمام مختلف لدى طلبة الكليات العلمية بأبعاد المقياس، مقارنة بطلبة الكليات الإنسانية، لان التعليم العلمي يحتاج إلى عمل مخبري وحداثة متواصلة مع التغيرات العالمية والمعرفية السريعة، وقد تشبعت خمس فقرات بهذا البعد تراوحت قيم تشبعاتها بين (0.746 – 0.422) تناولت تشجيع الطلبة على الإطلاع على أخر الإنجازات المعرفية والعلمية من خلال استخدام الإنترنت، والتشجيع على استخدام الحاسوب، وتحديث المراجع ومصادر المعلومات وتقديم أمثلة من الواقع لربط موضوع الدرس بالحياة وتشجيع الطلبة على الإبداع والابتكار والتفكير الحر.

وقد فسر بعد "التنظيم ووضوح العرض" ما نسبته (6.912%) من التباين الكلي، وتشبعت به ست فقرات تراوحت تشبعاتها بين (0.678 – 0.362) تناولت طريقة تقديم المادة وتبسيط محتوياتها، وقدرة الطلبة على تدوين ملاحظات واضحة حول مفاهيم المادة، وتوضيح الأفكار ومراعاة تسلسلها ومنطقيتها، وتحفيز الطلبة للمشاركة والتفاعل، إضافة إلى ثقة المدرس بنفسه، وقد يعود تشبع الفقرة الخاصة بالثقة بالنفس في هذا البعد لشعور الطلبة بأن الثقة بالنفس تتعلق بقدرة المدرس العلمية وقدرته على تنظيم المفاهيم وربطها ببعضها البعض بشكل متسلسل، وقد كانت أقل الفقرات تشبعا بهذا البعد، حيث بلغ تشبعها(0.362).

وقد فسر بعد " التقويم " ما نسبته (5.051%) من التباين الكلي، وتشبعت به ست فقرات تراوحت تشبعاتها بين (0.695 – 0.276) تناولت الطرق المتبعة في عمليات التقويم و مدى مراعاة أسئلة الاختبارات إلى المستويات العقلية المختلفة وشمولية الأسئلة ودقة المدرس في منح العلامة، وكما هو الحال في مقياس الكليات الإنسانية فقد تشبعت الفقرتان " يميز بين الطلبة في التعامل" و الفقرة "يمكن الوصول إليه والتواصل معه من قبل كل طالب" ببعد التقويم وقد يكون ذلك بسبب شعور الطلبة بأن التمييز أو العدالة بينهم مرتبطة بمنح العلامة فقط، كما أن إمكانية التواصل معه تعود إلى إمكانية المراجعة والمناقشة لأوراق الاختبار، وعلى أي حال فقد كان تشبع الفقرة " يمكن الوصول إليه والتواصل معه من قبل كل طالب" قيمة متدنية حيث بلغ تشبعها (0.276).

وقد اقتطع العامل الرابع " الحماس والانتماء للمهنة" ما نسبته (4.685 %) وتشكل من أربع فقرات تراوحت تشبعاتها بين (0.669 – 0.431) وتناولت تأدية المدرس لعمله بأمانة وإخلاص، واستغلال وقت المحاضرة، وبذل جهد مميز في المحاضرة وعدم إضاعة وقت المحاضرة في قضايا ليست ذات علاقة بالمساق.

وقد فسر بعد كشف الكذب ما نسبته (3.985%) من التباين الكلي وتشبعات جميع فقراته البالغة خمس فقرات بقيم تراوحت بين (0.718 –

0.293)، وفيما يخص البعد الأخير وهو بعد " التغطية و التخطيط" فقد فسر ما نسبته (3.533) من التباين الكلي وتشبع به أربع فقرات تراوحت تشبعاتها بين (0.560 – 0.334) وتناولت تحضير خطة المساق، والتمهيد للدرس، وتغطية موضوعات المساق خلال الفصل، وقدرة الطلبة على حل مشكلات ذات علاقة بموضوع المساق، ونلاحظ أن هذا البعد قد احتل المرتبة الأخيرة في كل من مقياس الكليات العملية والإنسانية من حيث مقدار ما يفسره من التباين الكلي، وقد يعود ذلك إلى العلاقة بين حجم الوجبات وصعوبة المساق، فالتغطية الشاملة لموضوعات المساق تزيد من العبء الملقى على عاتق الطلبة ويؤكد مارش (Marsh,1984) على أن العبء الملقى على عاتق الطلبة وصعوبة المساق تشكل أحد المتغيرات المؤثرة في التقييم.

وقد فسرت العوامل الستة ما نسبته (4.93 %) من التباين الكلي وهذه نسبة عالية، تعد مؤشرا جيدا على صدق الأداة في قياس فاعلية التدريس.

وفي حين تم تصنيف سبعة أبعاد لفاعلية التدريس، من وجهة نظر كل من الطلبة والمحكمين، إلا أن التحليل العاملي فرز منها خمسة أبعاد فقط، هي التقويم، الحماس والانتماء للمهنة، الحداثة وربط المعرفة بالحياة، التنظيم ووضوح العرض، التغطية والتخطيط، وتتفق هذه النتيجة إلى حد كبير مع ما توصل إليه مارش (Marsh, 2001) الذي حدد خمسة أبعاد لفاعلية التدريس، ويبدو من التحليل العاملي إمكانية التمييز بين الأبعاد بناءً على تشبعاتها على الرغم من تشبع بعض الفقرات بأكثر من عامل، فعلى سبيل المثل نجد الفقرة رقم (21) في مقياس الكليات العلمية، والتي تنص على " يكون عادلا ودقيقا في تقدير علامات الطلبة" قد تشبعت ببعد التقويم بقيمة (0.424)، كما تشبعت بعامل " التنظيم ووضوح الفقرات" بقيمة (0.327)، وقد يعود هذا التداخل لوجود عامل عام للمقياس إضافة إلى اتفاق الدراسات السابقة على أن فاعلية التدريس عملية متداخلة ومعقدة ويصعب الفصل بين أبعادها فصلا تاماً. كما يظهر التحليل تشبع بعض الفقرات بغير الأبعاد المنتمية لها من الناحية المنطقية، وقد يعود ذلك لفهم الطلبة لهذه الفقرات من منظور ذي علاقة بترصيد العلامات مثل

الفقرة " لا يميز بين الطلبة في التعامل"، بحيث يشعر الطالب بأن التمييز بين الطلبة مرتبط بترصيد العلامة وحسب، وإذا ما صح هذا الرأي فإن الطلبة بحاجة إلى تدريب وإرشاد لرفع مستوى وعيهم بعمليات التقييم.

الثبات:

تستخدم عدة طرق لتقدير الثبات، ولاختيار الطريقة المناسبة لا بد من وجود تصورات أولية وإطار منطقي حول مصادر التباين، وخطأ القياس، فعندما يكون المفحوصون هم مصدر الخطأ والمقياس قد أعد بشكل موثوق، نستخدم ثبات الإعادة، وعندما نتوقع اهتماما كافيا من الطلبة كما هو الحال في اختبارات التحصيل، ونتوقع أن تشكل الفقرات أكبر مصدر من مصادر الخطأ، نقدر الثبات باستخدام الاتساق الداخلي، وفي مثل هذه الدراسة فإننا معنيون بأكثر من مصدر من مصادر الخطأ تتمثل في استجابة الطلبة، وفقرات المقياس، إضافة إلى أبعاد المقياس، لذلك فقد تم حساب معامل ثبات الإعادة، والاتساق الداخلي، والتحليل العاملي.

1. **ثبات الإعادة:** يدل ارتفاع معاملات ثبات الإعادة على قلة مساهمة استجابة الطلبة في خطأ القياس، وهذا ما يؤكد موثوقية تقييم الطلبة إلى جانب المصادر الأخرى، وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات التي تؤكد على تمتع تقييم الطلبة بثبات عال مثل(Cashin & Sixbury, 1994; Marsh, 2001) .
2. **الاتساق الداخلي (معامل كرونباخ آلفا):** لقد كان أقل معامل ثبات في مقياس الكليات العلمية هو ثبات بعد "التغطية والتخطيط" والذي كان (0.638)، وقد يعود ذلك إلى حجم الوجبات وصعوبة المادة، وتراوح ثبات باقي الأبعاد بين (0.74 – 0.93)، فيما كان معامل ثبات المقياس الكلي هو الأعلى وبلغ (0.925)، وهي قيم تدل على ثبات عال ومقبول لأبعاد وفقرات مقياس الكليات العلمية، وفي مقياس الكليات الإنسانية فقد كان بعد "التغطية والتخطيط" اقلها ثباتا حيث بلغ معامل ثباته (0.72) وهو أعلى من ثبات نفس البعد في مقياس الكليات العلمية، وقد يعود ذلك إلى اثر صعوبة المساق وحجم الواجبات بشكل اقل منه في الكليات العلمية، وقد يعود لاختلاف بعض فقراته عن مقياس الكليات

الإنسانية، كما كان ثبات المقياس الكلي هو الأعلى حيث بلغ (0.894)، ويلاحظ أن معاملات الثبات للأبعاد المختلفة كانت متقاربة للمقاسين بالتناظر، بحيث كان اكبر فرق في ثبات بعدي " التقويم" و "التغطية والتخطيط" وكان الفرق (0.08)، وهي قيمة صغيرة، وعلى أي حال تبقى جميع قيم الثبات للمقياسين دالة إحصائيا لمستوى (α= 0.01) وتشكل مستوى جيد من الموثوقية، ويدل على قلة مساهمة فقرات المقياسين في خطأ القياس، ويتفق ذلك مع نتائج دراسات كل من مارش و كاشن و وسكسبري (Cashin & Sixbury, 1994; Marsh, 2001).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما هو مستوى فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس كما يدركها طلبة جامعة مؤتة؟

يمكن النظر إلى فاعلية التدريس بشكلها العام من خلال متوسط الفقرات، ومتوسطات الأبعاد، ويلاحظ من الجدول رقم (21) أن أعلى تقدير لفقرات مقياس الكليات العلمية قد بلغ 4.1 للفقرة الثانية " لا يميز بين الطلبة في التعامل"، وقد يكون مؤشرا على كرم الطلبة في إعطاء تقييم عال، فيما كان اقل تقدير 2.8 للفقرة (29) " يستخدم الحاسوب ويشجع على استخدامه"، وقد يعود تدني هذا الوسط لحداثة استخدام الحاسوب في التعليم، وعدم امتلاك المهارات اللازمة لاستخدامه، وقد يعود لقلة عدد أجهزة الحاسوب المتوفرة لاستخدام الطلبة، أو لعدم توفر خدمات الإنترنت للطلبة في مختبرات الجامعة، وفيما يخص المتوسط العام لكل فقرات مقياس الكليات العلمية فقد بلغ (3.788) ويقابل الرتبة المئينية 45.1 % وهذا يعني أن هذا المتوسط قد كان اقل من الوسيط بقيمة بسيطة، ويدل على أن توزيع تقييم الطلبة فاعلية التدريس في الكليات العلمية كان ملتويا نحو اليسار، ويؤكد ذلك متوسط تقييم الطلبة العام على الفقرة " المدرس كان بشكل عام فاعلا" والذي بلغ (3.9).

وإذا ما تم اعتماد معايير الحكم على فاعلية التدريس التي تمخضت عن الدراسة الموضحة في جدول رقم(30)، فإننا نجد أن متوسط الفقرات قد كان في

أعلى مستويات الجيد، بينما كان متوسط التقييم الشامل في أدنى مستويات الجيد جداً، ولما يمثله أعضاء هيئة التدريس من خبرة متخصصة، ولما تقدمة الجامعة للمجتمع من الكفاءات البشرية المتخصصة، فإنه من المأمول أن تكون فاعلية التدريس في مستوى عالٍ، وإن كانت فاعلية التدريس قد تتأثر بعدد من العوامل منها زيادة أعداد الطلبة، وزيادة العبء التدريسي لدى عضو هيئة التدريس، إلا أن انخفاض تقييم الطلبة لفاعلية التدريس قد يعود لوجود ضعفا في ممارسة بعض السلوكات بالدرجة المطلوبة من قبل أعضاء هيئة التدريس، ويبين الشكل(5) أن توزيع التقييم كان اعتداليا ضمن فترة التدريج (3 – 5) على الرغم من تجمعه على التدريجات العالية للمقياس، علاوة على تشابه توزيع العلامات في كلا الشكلين (5) و (2)، وهذا يعني تشابه توزيع متوسطات تقديرات الفقرات مع توزيع درجات التقييم الشامل.

وللتعرف على فاعلية التدريس في الكليات الإنسانية، يبين الجدول رقم(22) متوسطات الفقرات لمقياس الكليات الإنسانية، ويلاحظ من الجدول أن أعلى تقدير قد بلغ 4.4 للفقرة (11) " يؤدي مهمته التدريسية بأمانة و إخلاص"، وهذا متوقع لعضو هيئة تدريس تم تعيينه بناءً على أسس مدروسة، إضافة إلى ما يمثله عضو هيئة التدريس من خبرة متخصصة تمثل نموذجا اجتماعيا يحتذى، فيما كان اقل تقدير 3.3 وكان للفقرة (30) "يستخدم وسائل تعليمية مناسبة لموضوع المحاضرة "، وقد يعود تدني متوسط هذه الفقرة إلى صعوبة بناء الوسائل التعليمة وتوظيفها في المجالات الإنسانية، أو لعدم توفر الوقت الكافي لدى عضو هيئة التدريس لبناء وتصميم الوسائل التعليمية المناسبة، بسبب العبء التدريسي الزائد، إضافة إلى عدم توفر بعض الأجهزة الضرورية مثل أجهزة (البروجكتر) وأجهزة العرض التقدمية (Data show)، أو لعدم التنويع في الأساليب التدريسية بسبب عدم ملائمة القاعات التدريسية لعدم القدرة على تحريك المقاعد، مما يزيد من صعوبة استخدام بعض الأساليب التدريسية مثل الأسلوب الجماعي(الحلقة).

ولكن المتوسط العام لكل الفقرات يساوي 4.05 ويقابل الرتبة المئينية 48.5 وهذا يعني أن هذا المتوسط لا يختلف عن الوسيط، وقد يدل على أن فاعلية التدريس من وجهة نظر الطلبة في الكليات الإنسانية كانت جيدة جداً، ويؤكد ذلك متوسط

تقييمات الطلبة العامة على الفقرة "المدرس كان بشكل عام فاعلا" والذي بلغ 4.28، وإذا ما تم اعتماد معايير الحكم على فاعلية التدريس التي تمخضت عن الدراسة الموضحة في جدول رقم(30)، فإننا نجد أن كل من متوسط الفقرات والتقييم الشامل، قد كانتا في نفس الفئة، حيث كانتا في مستوى الجيد جداً، وهذا أمر متوقع لما تمثله الجامعة من خبرة متخصصة، علاوة على فرض مثل هذه المؤسسات قيودا عالية الصرامة في تعيين أعضاء هيئة التدريس، أهما ارتفاع التقديرات العلمية لجميع مراحل الشهادات التي حصل عليها عضو هيئة التدريس، ومقابلتهم للتعرف على خصائصهم الشخصية، ويبين الشكل(4) أن توزيع التقييمات كان اعتداليا ضمن فترة التدريج (3 – 5) على الرغم من تجمعه على التدريجات العليا للمقياس، علاوة على تشابة توزيع العلامات في كلا الشكلين (3) و (4)، وهذا يعني تشابه توزيع متوسطات تقديرات الفقرات مع توزيع درجات التقييم الشامل.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما ابرز الخصائص الشخصية التي تميز أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة بحسب إدراكات الطلبة؟

يبين الجدول (21) متوسط تقديرات الطلبة لكل فقرات مقياس الكليات العلمية، وإذا ما اعتبرنا إن الفقرات الأكثر ممارسة هي تلك الفقرات التي تجاوز وسطها الحسابي متوسط التقييم العام فأن أكثر السلوكات ممارسة من قبل أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية تتمثل في:

- لا يميز بين الطلبة في التعامل.
- يؤدي مهمته التدريسية بأمانة و إخلاص.
- يبدو أنه واثقا من نفسه خلال المحاضرة.
- يغطي خلال الفصل المادة الدراسية الموضوعة في الخطة.
- يستغل وقت المحاضرة بفعالية عالية.
- الموضوعات التي يتم مناقشتها دائما تكون ذات علاقة مباشرة بموضوع

المساق.

- يحضر خطة المساق ويطلع الطلبة عليها.

تقع السلوكات الأكثر ممارسة في الكليات العلمية في بعد الانتماء واستغلال وقت المحاضرة بموضوعات ذات علاقة مباشرة بالمساق، وهذا متوقع في الكليات العلمية بسبب صعوبة مساقاتها غالبا، واحتوائها على مفاهيم مجردة تستدعي الاستفسارات وإثارة النقاش، مما يفرض استغلال أكبر قدر ممكن من وقت المحاضرة، وفي ضوء ما تمثله الجامعة من مكانة في قيادة الفكر الاجتماعي، وسعيها لبناء أفراد المجتمع، فمن المتوقع أن يكون أعضاء هيئة التدريس على قدر عال من الانتماء للمهنة والاهتمام بالوقت، وفي ضوء المعايير الصارمة التي تفرضها الجامعة في التوظيف، فمن الطبيعي أن تكون ثقة المدرسين بأنفسهم عالية لامتلاكهم الكفاية المطلوبة ولقدرتهم على القيام بالأدوار الموكولة لهم، وفي ضوء زيادة أعداد الطلبة في المحاضرات فمن الطبيعي أن يحتاج عضو هيئة التدريس إلى استغلال أكبر لأوقات المحاضرة لما يحتاجه من وقت إضافي للرد على استفسارات الطلبة.

وقد يعود لنفس السبب وهو زيادة أعداد الطلبة في الشعب، أن يضعف قدرة المدرس على إدارة الحوار، ويقل تعزيزه لمبادراتهم وتفعيل وتحفيز مشاركاتهم في المحاضرة، مما يعني تقليل فرصة الطالب الواحد في المشاركة، كما يقل استخدام الطرق المتعددة في التقييم، بحيث لا يجد المدرس الوقت الكافي لمراجعة واجبات الطلبة المتنوعة مثل التقارير والأبحاث، وقد يضعف دور المدرس في تشجيع الطلبة على التفكير والإبداع، والابتكار الحر، فوقت المحاضرة يستغل لعرض المادة وللرد على استفسارات الطلبة بفاعلية عالية، على الرغم من تدني فرصة كل طالب في المشاركة.

إن حساسية تقدير العلامات بالنسبة للطلبة تمثل ركنا أساسيا في تفاعلهم وتعاملهم مع المدرسين، حيث أظهر تقييم الطلبة في الكليات العلمية، تدني متوسطات بعض فقرات بعد التقويم، وقد يعود ذلك لتأثر تقييم الطلبة لهذه الممارسات بمقدار العلامة التي يحصلون عليها أو يتوقعونها، وقد يكون لعدم إدراكهم لمدى ممارسة

أعضاء هيئة التدريس لها، سببا في انخفاض تقييمها، فصعوبة المادة، وفاعلية عضو هيئة التدريس، من وجهة نظر الكثير من الطلبة مرتبط بالعلامة المتوقعة فيها وليس بمقدار ما تحويه من مفاهيم مجردة، أو الوقت اللازم لفهمها.

إن حداثة دخول الحاسوب إلى المؤسسات التعليمية، يجعل من مستخدميه أعدادا قليلة، كما أن توظيفه في العمل التربوي كأحد لوازم تكنولوجيا التعليم، ما زال في بداياته، مما يعني بالضرورة أن تكون تقييمات الطلبة لممارساته ضعيفة، على الرغم من أهميتها، وهذا ما يبرر ما فرضته بعض الجامعات من تعليمات جديدة بضرورة حصول المدرسين الجامعين على شهادة الرخصة الدولية في قيادة الحاسوب (كما هو الحال في جامعة الحسين بن طلال)، كما أن ضعف مهارات الحاسوب لدى أعضاء هيئة التدريس، يقلل من خبرتهم بأهمية استخدامه وأهمية الوصول إلى قواعد المعلومات الدولية، من حيث نوع المعلومات المخزنة وسرعة الوصول إليها، وحداثتها، إلى غير ذلك الكثير من الايجابيات مما لا يوجد لديهم الحافز الكافي لتشجيع الطلبة على استخدامه، والرجوع إلى الإنترنت والتعرف على أخر الإنجازات العلمية والمعرفية.

وقد يعود عدم اقتراح المصادر والمراجع الحديثة لعدة أسباب منها الرغبة الإنسانية بالركون إلى المعروف والابتعاد عن المجهول والجديد، وقد يكون ارتفاع أسعارها مما يشكل عبئا إضافيا على الطلبة، إضافة إلى عدم توفير مكتبة الجامعة لمثل هذه المصادر بالسرعة والعدد الكافيين، كما أن اقتراح مصادر جديدة يتطلب جهدا وتحضيرا مستمراً قد يتعارض مع العبء التدريسي الكبير الذي يقوم به عضو هيئة التدريس مما يتطلب جهدا كبيرا، ووقتاً إضافياً.

يعتبر ربط المعرفة بالحياة من أصعب الأدوار التدريسية التي يسعى المدرس للقيام بها وتوظيفها في قاعة الدرس، فالمفاهيم المجردة وموضوعات التاريخ القديم قد يصعب أحيانا أن تجد لها تطبيقاً مباشراً في الحياة اليومية، وهناك مقولة لعلماء الرياضيات " نحن نبني اليوم علما يستخدمه العلماء بعد 500 سنه" مما يدل على صعوبة ربطها بالواقع أو الحياة أحياناً، فليس من المستغرب أن تحظى هذه

الممارسة بتقدير متدني، وإن كان المأمول أن يسعى أعضاء هيئة التدريس إلى ممارستها بأكبر قدر ممكن.

وفيما يخص السلوكات الأكثر ممارسة من قبل أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية، فقد حظيت الفقرة " يؤدي مهمته التدريسية بأمانة و إخلاص" بأعلى تقدير لما يمثله المدرس الجامعي من مكانة في قيادة الفكر الاجتماعي، وموقعة الاجتماعي المميز، فمن المتوقع أن يكون أعضاء هيئة التدريس على قدر عال من الانتماء للمهنة والاهتمام بالوقت، وحرصا على سمعته الأكاديمية، وكما هو الحال في الكليات العلمية فإن زيادة أعداد الطلبة في المحاضرات تفرض على عضو هيئة التدريس الاستغلال الأمثل لأوقات المحاضرة لما يحتاجه من وقت إضافي للرد على استفسارات الطلبة، مما يضعف قدرة المدرس على إدارة الحوار، ويقل تعزيزه لمبادراتهم وتفعيل وتحفيز مشاركاتهم في المحاضرة، ولما يمثله المدرس من خبرة متخصصة، ومرتبة علمية، واختياره بناءً على معايير صارمة، فلا بد أن تكون لغته سليمة، وأن يظهر ثقة عالية بالنفس.

و يظهر تقييم الطلبة لعضو هيئة التدريس في الكليات الإنسانية ضعفاً في ممارسة بعض السلوكات، أهمها عدم التنويع في طرق التقويم، وقد يعود ذلك إلى زيادة أعداد الطلبة مما يلقي على كاهل المدرس عبا كبيرا يدفعه لاستخدام الاختبارات كحل أمثل، ويقلل من قدرته على تفعيل وتحفيز المشاركة وتشجيع الطلبة على الابتكار والتفكير الحر.

إن اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة، وطريقة توظيفها تحتاج إلى خبرة عالية، تجعل من توظيفها عبئا آخر على المدرس الجامعي، وهي غالبا ما ترتبط بالحداثة وتوفير مصادر المعلومات الجديدة، وقد يعود ضعف هذه الممارسات إلى ضعف في ادراكات الطلبة لهذه الممارسات، وخاصة إذا كانت تتعلق بالحداثة والتجديد مثل الوسائل التعليمية المناسبة ومصادر المعلومات عبر الإنترنت، وقد يكون للعبء التدريسي الكبير لدى عضو هيئة التدريس دورا في عدم وجود الوقت الكافي للتحضير وإعداد الوسائل.

وتقع غالبية الفقرات ذات المتوسط المتدني في بعد التقويم وربط المعرفة بالحياة أو الوسائل التعليمية، وبذلك فان الطلبة يرون أن أعضاء هيئة التدريس لا يعطون الاختبارات القدر الكافي من الاهتمام، إضافة إلى تدني مستوى الاهتمام بسلوكات تنمية التفكير الإبداعي، وعدم تعزيز دور الطلبة في العملية التعليمية، وهذا يعني أن الجامعة معنية بزياد الاهتمام بهذه الجوانب من خلال تقليل أعداد الطلبة في المساقات وتوفير فرص تدريبية لاستخدام الإنترنت ومصادر المعلومات الحديثة وتوظيف الوسائل التعليمية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

هل هناك فروق في متوسطات فاعلية أعضاء هيئة التدريس في الأبعاد المختلفة للتدريس؟

لقد أظهر تحليل التباين الأحادي (One-Way-Anova) دلالة معنوية، لوجود فروق بين الأبعاد المختلفة في المقياسين كل على حدا، وقد أظهرت مقارنات شافيه هذه الاختلافات.

وتظهر مقارنات شافيه لمقاس الكليات الإنسانية، أن بعد "الحداثة وربط المعرفة بالحياة" مختلف عن الأبعاد الأخرى، وإذا ما علمنا أن متوسط هذا البعد كان متدنيا، فقد يعود ذلك لاتفاق الطلبة عموماً على ضعف ممارسة أعضاء هيئة التدريس للسلوكات الممثلة له.

أما بعد التقويم فيظهر فيه تداخل ضعيف مع بعد التغطية والتخطيط، وتظهر مقارنات شافيه أنه يمكن اعتباره بعدا مختلفا عن الأبعاد الأخرى، وإذا ما علمنا أن متوسط هذا البعد كان عاليا فقد يدل هذا على مدى اهتمام الطلبة بهذا البعد، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الدوخي (1998) في جامعة اليرموك.

أما بالنسبة للأبعاد الثلاثة الأخرى وهي: "التغطية والتخطيط" و"الحماس والانتماء للمهنة" و "التنظيم ووضوح العرض" فتظهر المقارنات أنه لا يوجد اختلاف بين متوسطاتها، وقد يعود ذلك إلى تداخل بينها، بسبب عدم قدرة الطلبة

على تحديد الممارسات الخاصة بكل بعد بشكل مستقل عن الأبعاد الأخرى، ويؤكد ذلك التحليل العاملي الذي نقل بعض الفقرات من بعد إلى آخر على الرغم من عدم انتمائها إليه منطقيا، وقد يعود لتقارب ممارسة أعضاء هيئة التدريس للسلوكات الخاصة بالأبعاد الثلاثة بنفس المستوى تقريبا، وعلى أية حال فانه من الواضح أن بعد "الحداثة وربط المعرفة بالحياة" قد حصل على أدنى متوسط وهو بحاجة إلى تفعيل وعناية خاصة من أعضاء هيئة التدريس، فيما يقع بُعد التقويم في مستوى الجيد جداً، وأظهرت الأبعاد الثلاثة الأخرى ممارسة عالية تقع في أعلى مستوى الجيد، وهو المستوى المتوقع.

كما يظهر تحليل التباين الأحادي لأبعاد الكليات العلمية أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأبعاد، وقد أظهرت مقارنات شافيه أن بعد "الحداثة وربط المعرفة بالحياة" مختلف عن الأبعاد الأخرى، وإذا ما علمنا تدني متوسط هذا البعد مقارنة بالأبعاد الأخرى، فقد يعود ذلك إلى تدني حقيقي في ممارسات أعضاء هيئة التدريس للسلوكات المعبرة عنه، وهذا يعني أن الجامعة معنية بتطوير أعضاء هيئة التدريس في مجال الحاسوب وتشجيع استخدام الإنترنت كأحد مصادر المعلومات الحديثة، وتفعيل دور الوسائل والمختبرات العلمية.

تظهر متوسطات الأبعاد الثلاثة "التغطية والتخطيط" و "التقويم" و "التنظيم ووضوح العرض" أنها لا تختلف عن بعضها وقد يعود ذلك إلى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لها بنفس القدر أو المستوى، وقد يعود إلى وجود تداخل في هذه الأبعاد بحيث لا يمكن الفصل بينها بشكل قاطع، وعلى أي حال فان متوسط ممارسة أعضاء هيئة التدريس لها، جاءت في مستوى مناسب وهو مستوى الجيد.

أما البعد الأخير وهو بعد " الحماس والانتماء للمهنة" فقد حصل على أعلى متوسط، وهو لا يختلف عن متوسط " التنظيم ووضوح العرض"، ولكنة مختلف عن باقي الأبعاد الأخرى، وقد يعود ذلك إلى وجود تداخل بين الممارسات التدريسية الخاصة بهما، أو لأنهما فعلا يقعان في نفس المستوى من الممارسة، وعلى أي حال يبقى متوسط بعد الحماس والانتماء للمهنة في مستوى الجيد جدا، وهو متوقع

لممارسات تدريسية تخص جامعة يعتبر العمل فيها واحدا من أهم آمال أهل المنطقة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس.

ما المعايير الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس؟

يختلف تفسير درجات التقييم لفاعلية التدريس تبعا للغرض من عملية التقييم، حتى إن تم تحديد هدف بناء المقياس لغايات تطوير وتحسين فاعلية التدريس، فقد يكون تفسير درجات التقييم بغرض إعداد برامج تدريب معينة وتحديد حاجات أعضاء هيئة التدريس من البرامج التدريبية أو الحكم على نتائج تقييم الطلبة في مساق معين، وهنا يكون التفسير محكي المرجع.

وقد يكون تفسير درجات التقييم بغرض مقارنة المدرس لفاعلية تدريسه بفاعلية مدرسين آخرين، أو للمقارنة بين فاعلية التدريس في مساقات مختلفة، أو لاختيار أقل أعضاء هيئة التدريس فاعلية للمشاركة في برامج تطويرية خاصة، أو قد يكون لغايات اختيار أفضل أعضاء هيئة التدريس فاعلية للقيام بأعمال معينة أو شغر مناصب خاصة تحتاج إلى خبرة كافية في أساليب التدريس مثل تعيين مديرا لمركز تطوير أساليب التدريس في الجامعة على سبيل المثال، وفي هذه الحالة يكون التفسير لدرجات التقييم معياري المرجع.

ولا بد من العلم بان قرارات التوجيه والإرشاد يجب أن تبنى على تفسيرات محكية ومعيارية المرجع في آن معاً قدر الإمكان (ثورندايك وهيجن، 1989) كما هو الحال عند مناقشة توزيع المساقات على المدرسين.

ولا بد من الأخذ بعين الاعتبار طرق تفسير درجات التقييم للمصادر الأخرى لعملية التقييم، فعند بناء ملف التقييم الذي يحتوي على تقييم كل من رئيس القسم والتقييم الذاتي، وتقييم الطلبة وتقييم الزملاء فلا بد من الأخذ بعين الاعتبار تفسير هذه النتائج جميعها بنفس الأسلوب والنهج، حتى تشكل في مجموعها تصورا واحداً يتفق مع الهدف من عملية التقييم، فعندما يكون الهدف من التقييم لغايات الترقية أو توزيع المكافآت لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة فإن تفسير درجات

التقييم سيكون محكي المرجع، وهو مختلف تماما عن تفسير درجات تقييم فاعلية التدريس لدى معلمي وزارة التربية والتعليم لنفس الغرض، بسبب أن شواغر الترقيات والترفيعات في ديوان الخدمة المدنية محدد دون زيادة أو نقص، مما يفرض اختيار المدرسين ذوي أعلى درجات التقييم لتعبئة الشواغر، في حين تمنح الدرجات العلمية في الجامعة لمن حقق معايير وشروط الدرجة أو المكافأة.

وإذا افترضنا أن الجامعة مؤسسة تعليمية تهتم بانتقاء أعضاء هيئة التدريس وفق معايير صارمة، أهمها الحصول على الدرجات العالية في جميع المراحل الدراسية، فانه من المتوقع أن يحقق المدرس مستوى عال لتقييم فاعلية تدريسه، لذلك فإن التقديرات الرقمية على سلم تقدير فاعلية التدريس قد لا تبدأ من مرحلة مدنية كما هو الحال في المحكات التي وضعها(عودة و صباريني، 1990) أو تلك التي وضعها (بطاح والسعود، 1999)، وهذا ما أكدته نتائج هذه الدراسة.

تفسير درجات التقييم تفسيرا محكي المرجع: وقد تم ذلك من خلال اشتقاق معايير تحدد حدود فئات التقدير الخاصة بذلك، والوصف اللفظي لهذه الفئات، وقد اختلفت حدود الفئات عما استخدم في العديد من الدراسات السابقة التي قسمت حدود الفئات إلى فئات متساوية معتبرةً أن أدنى تدريج يبدأ من الصفر، على الرغم من ندرة استخدام التدريج الأول(عودة وصباريني، 1990؛ الجفري، 2002؛ بطاح والسعود، 1999)، وقد أُجتُهد أن تقسم فترات التدريج ابتداءً من أدنى تدريج يستخدمه المقيمون، واعتبار التدريج الذي يسبقها ضمن الفترة الأولى، ولتوضيح ذلك دعنا نصف أطوال عدد من الطلبة في مساق معين بثلاثة مستويات هي: قصير، متوسط الطول، طويل، وإذا ما علمنا بان أطوال الإنسان السوي تنحصر بين 75 سم(قزم) و 210 سم (عملاق)، وتم تقسيم الفترة (0 – 210) إلى ثلاث مستويات فان فترات التدريج ستصبح على النحو التالي:

(0 – 70) قصير.

(71 – 140) متوسط الطول.

(141 – 210) طويل.

وإذا ما تم استخدام الفترة (75 –210) لتقسيمها إلى ثلاث فترات سيصبح التدريج على النحو التالي:

0 – 75 – 120 قصير

121 – 166 متوسط الطول

167 – 210 طويل

يظهر من الطريقتين السابقتين عدم منطقية التدريج الأول لوقوع غالبية الأفراد على التدريج الثالث فيما سيخلوا التدريج الأول تماما من المشاهدات، على عكس التدريج الثاني الذي يصنف الأفراد بشكل منطقي أكثر من الأول.

وهذا ما يفسر زيادة طول الفترة الأولى في التدريج (فترة الضعيف) كما يظهر من الجدول رقم(29) والجدول رقم (30)، كما يعود اختلاف فئات التقدير بين الأبعاد المختلفة لاختلاف عدد الفقرات الممثلة للأبعاد، والتي يمكن تحويلها إلى فترات تدريج متناظرة تقع ضمن الفترة (0 – 5) لكل الأبعاد بقسمة حدودها على عدد فقرات البعد.

وبناءً على هذا التدريج فقد كان بعد الحداثة وربط المعرفة بالحياة لكلا المقياسين في مستوى الجيد، حيث كان للكليات العلمية في أعلى مستويات الجيد بينما كان للكليات الإنسانية في أدنى مستويات الجيد، وقد يعود ذلك إلى تجدد المعرفة العلمية وتطورها بشكل أكبر من المعارف الإنسانية مثل المواد التاريخية واللغوية وغيرها، وقد كانت باقي الأبعاد في مستوى الجيد جداً، أما الدرجة الكلية للمقياسين، فقد كانت للكليات الإنسانية في مستوى الجيد جداً، بينما كانت للكليات العلمية في أعلى مستوى الجيد، وقد يعود ذلك لتشدد طلبة الكليات العلمية في تقييم فاعلية التدريس بسبب صعوبة المساقات العلمية مقارنة مع المساقات الإنسانية، وحاجتهم لبذل جهد دراسي أكبر.

تفسير درجات التقييم تفسير معياري المرجع: ونسعى هنا إلى تحديد معايير لفاعلية التدريس للمساق أو المدرس، مقارنة بفاعلية التدريس على مستوى الجامعة أو في ضوء فاعلية المدرسين الآخرين، لذلك تم اشتقاق المعايير بناءً على فاعلية التدريس في كل من الكليات العلمية والإنسانية، والملحق (ك) قد أظهر فئات

التدريج لكلا المقياسين، ويظهر من العلامة المقابلة للمئين 20% في مقياس الكليات العلمية والتي بلغت(3.3) وكذلك للكليات الإنسانية والتي كانت (3.7) وجود اختلاف بين تقييم الطلبة في الكليات العلمية والكليات الإنسانية، على الرغم من اتفاقها إلى حد ما مع المحكات التي وضعها (الجفري، 2002)، وإذا ما أخذنا بعين الاعتبار أثر صعوبة المساق على تقييمات الطلبة فإننا نجد مبررا لاختلاف العلامات المقابلة للمئينات المتناظرة بين الكليات العلمية والإنسانية، فالطلبة الذين يدرسون مساقات صعبة يقيمون المدرسين بتشدد أكثر، مما قد يبرر تدني تقييمات الطلبة للمساقات العلمية.

ونلاحظ اقتراب العلامات من بعضها البعض كلما زادت قيمة المئين، وبذلك تقترب فترات التدريج في المقياسين من بعضهما البعض، فإذا وضعنا وصفا لفظيا للفترات بين هذه المئينات، فإننا نجد الفرق بين الكليات الإنسانية والعلمية (0.4) لمستوى الضعيف، (0.3) لمستوى المقبول، (0.2) لمستوى الجيد، (0.1) لمستوى الجيد جداً، وقد يعود ذلك إلى زياد عدد التكرارات على فئات التدريج بشكل تصاعدي، فكلما ارتفعت فئة التدريج كلما زاد عدد التكرارات عليها، وهذا ما يظهر في الشكلين رقم(6) ورقم (7).

وقد لا تكون التدريجات المبنية على المئينات مقبولة، أو قد تكون غير كافية أحيانا للمقارنة، أو لإعطاء فكرة كافية عن فاعلية التدريس، لذلك فقد تم بناء خرائط لمتوسطات الأبعاد المختلفة في كلا المقياسين، بحيث يمكن مقارنة فاعلية عضو هيئة التدريس لمساق ما بخارطة توزيع المتوسطات للأبعاد المختلفة.

5. 2 خاتمة

هدفت هذه الدراسة لبناء مقياس لتقييم فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة، حيث تم تحديد الممارسات التدريسية الممثلة لفاعلية التدريس من خلال مسح الدراسات السابقة والأدوات المستخدمة في بعض الجامعات، وجمع آراء الطلبة من خلال سؤال مفتوح تم طرحه على (300) طالب وطالبة في مختلف كليات الجامعة، ثم صيغت الفقرات بعبارات واضحة ومحددة وقابلة للقياس، وتم عرضها على (40) محكما في مختلف التخصصات لإعطاء الفقرات أوزان لمقدار أهمية وجودها في مقياس فاعلية التدريس، ولأهمية وجودها ضمن البعد الموضوعة فيه، ولمدى ممارسة محتوى الفقرة من قبل أكثر عضو هيئة تدريس فاعلية، ولمدى ممارسة محتوى الفقرة من قبل اقل عضو هيئة تدريس فاعلية، وتم تحديد أوزانها بطريقة ثيرستون لترتيبها حسب أهمية وجودها في المقياس، وبسب اختلاف وجهات نظر طلبة الكليات العلمية، وطلبة الكليات الإنسانية حول الممارسات التدريسية الممثلة لفاعلية التدريس، فقد وجد من المناسب بناء مقياسين، أحدهما لتقييم فاعلية التدريس في الكليات الإنسانية والآخر للكليات العلمية،

حُددت مجموعة من المعايير لاختيار الفقرات لكلا المقياسين وقد حققت (15) فقرة المعايير لكلا المقياسين، كما حققت عشر فقرات أخرى المعايير الخاصة بفاعلية التدريس في الكليات العلمية، وعشرة أخرى حققت المعايير الخاصة بفاعلية التدريس في الكليات الإنسانية، ثم أضيفت فقرة واحدة تعطي انطباعا عاما عن فاعلية التدريس لكلا المقياسين، كما تم إضافة خمس فقرات لكشف الكذب وبذلك أصبح عدد فقرات كل من المقياسين (31) فقرة، وقد حسب معامل ثبات الإعادة وكرنباخ آلفا لكلا المقياسين وكانا مقبولين.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة الأخرى فقد تم تطبيق مقياس الكليات الإنسانية على عينة مكونة من (603) طالبا وطالبة بتوزيع طبقي لمختلف الكليات الإنسانية، وتم تطبيق مقياس الكليات العلمية على عينة مكونة من (637) طالبا وطالبة، وقد شملت العينة جميع الكليات العلمية بتوزيع طبقي.

وقد وجد تقارباً كبيراً في وجهات نظر الطلبة في الكليات الإنسانية والعلمية حول ابرز الخصائص التي تميز فاعلية أعضاء هيئة التدريس، حيث يرون أنها تتمركز حول تأديتهم لمهامهم بأمانة وإخلاص، وثقتهم بأنفسهم واستغلال وقت المحاضرات بشكل كامل، وتحضير خطط المساق.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروقا دالة إحصائيا بين الأبعاد($\alpha \leq 0.05$)، ففي الكليات الإنسانية وجد أن الأبعاد "التغطية والتخطيط" و" الحماس والانتماء للمهنة" و"التنظيم ووضوح العرض" لا تختلف متوسطاتها عن بعضها البعض، فيما وجد أن هذه المتوسطات من جهة، ومتوسط بعد "التقويم" من جهة ثانية وبعد "الحداثة و ربط المعرفة بالحياة" من جهة ثالثة تختلف عن بعضها البعض، لصالح متوسطات الأبعاد الثلاثة المتجانسة، " التغطية والتخطيط" "الحماس والانتماء للمهنة" " التنظيم ووضوح العرض"، وفي الكليات العلمية وجد أن بعد "الحداثة وربط المعرفة بالحياة" مختلف عن كل الأبعاد الأخرى، وقد كان أقلها وسطا، فيما وجد أن متوسطات بعدي "التغطية والتخطيط" و" التقويم"، قد كانت مختلفة عن الأبعاد الأخرى، وهي متجانسة وتقع في وسط المسافة بين الأبعاد، أما بُعد " الحماس والانتماء للمهنة" فقد وجد أنه متجانس مع متوسط بعد " التنظيم ووضوح العرض".

كما تم اشتقاق معايير خاصة لفاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس، يمكن استخدامها في حالة تفسير النتائج تفسيراً محكي المرجع، وقد تم إيجاد خرائط تمثل نموذجا للمقارنة إذا ما رغب عضو هيئة التدريس أو الجامعة تفسير النتائج على أساس معياري المرجع.

وقد أظهرت النتائج حاجة ملحه لإجراء عدد من الدراسات في موضوع تقييم فاعلية التدريس، لأغراض التطوير والتحسين ولغايات الترقية والتثبت والمكافئة، قد يكون من أبرزها بناء منظومة متكاملة لتقييم فاعلية عضو هيئة التدريس من وجهة نظر كل من الطلبة والزملاء والتقييم الذاتي وتقييم رئيس القسم أو عميد الكلية، ولا بد من الأخذ بعين الاعتبار في الدراسات القادمة معايير الجودة الشاملة، وأسس تطبيقها، للموائمة بين التنظيم الإداري والفني.

يمثل تقييم الطلبة ركنا أساسيا في تقييم فاعلية التدريس، بسبب الموقع المميز الذي يحتله الطلبة وتواصلهم المباشر مع العملية التدريسية، ولان الطالب هو المستفيد الأول، وهدف العملية التدريسية، فهو الأجدر بتقييم الخدمة المقدمة له، إضافة إلى تأثر آراء الطلبة في الدعاية والاتصال الجماهيري، مما ينعكس على منافسة المؤسسة التعليمية في استقطاب اكبر عدد من الطلبة، وأفضلهم تحصيلا.

5. 3 التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة والأدب الخاص بموضوعها توصي الدراسة بما يلي:

1- إجراء دراسات حول أثر عوامل أخرى قد تؤثر في تقييم الطلبة لفاعلية تدريس المدرس مثل (العلامة المتوقعة في المساق، صعوبة المساق ...).

2- إجراء دراسة للمقارنة بين ثبات نظرية التعميم وأنواع الثبات الأخرى للمقاسين الذين تمخضا عن هذه الدراسة.

3- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام أساليب مختلفة لتقويم تحصيل الطلبة والاهتمام بالتقارير والأبحاث والواجبات البيتية لتقييم أداء الطلبة.

4- دعوة إدارة الجامعة لإعطاء مزيد من الاهتمام لتنمية أداء أعضاء هيئة التدريس وتطورهم مهنيا، من خلال استخدام تكنولوجيا التعليم وتوظيفها مثل الحاسوب والانترنت، وتطوير مهاراتهم الحاسوبية.

5- استخدام تقييمات الطلبة الخريجين لفاعلية التدريس من خلال تنصيب أدوات القياس التي تمخضت عن الدراسة على موقع الجامعة، والسماح للخريجين بتعبئتها.

6- دعوة إدارة الجامعة لإيلاء عملية تقييم فاعلية التدريس، اهتماما خاصا، ذلك أن عدم شعور المدرس بوجود أثر لتقييم سيرته المهنية، يجعل من اهتمامه بعملية التدريس اهتماما عاديا، فلا يسعى لتطوير نفسه كما أن شعور الطلبة بعدم جدية الجامعة في التقييم وعدم اعتمادها لأرائهم يجعل من اهتمامهم بالتقييم وصدقهم في الحدود الدنيا، فينظرون إلى عملية التقييم على أنها عملية روتينية وحسب.

المراجع.

ابو نواس، علي عبدالله. (2002). **صدق البناء العاملي لمجموعة من المقاييس النفسية المستخدمة في رسائل الماجستير المجازة في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة. الكرك.

اتحاد الجامعات العربية: **ندوة تحديث الإدارة الجامعية – بحوث مختارة، الوقائع والتوصيات،** جامعة اليرموك 18 – 20 آذار 1989م، الأمانة العامة، عمان الأردن ص: 457.

بدر، ماجد. (1994). **التعليم العالي في الأردن بين مسؤولية الحكومة والقطاع الخاص.** مركز الدراسات والأبحاث عن الشرق الأوسط المعاصر. عمان الأردن.

بطاح، احمد، و السعود، راتب.(1999). **تقييم الفاعلية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبتهم.** مجلة دراسات العلوم التربوية(الجامعة الأردنية). المجلد 26، العدد2، ص(472-482)

بويطانه، عبدالله. (1986). **دور التقويم في تطوير العملية التربوية، التربية الجديدة،** مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية. العدد(39)، السنة الثالثة عشرة.

التل، سعيد وآخرون.(1997). **قواعد التدريس في الجامعة.** الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان– الأردن.

توق، محيي الدين. (1977). **الأساليب المختلفة لتقويم التدريس الجامعي والمدرس الجامعي وآراء مدرسي الجامعة الأردنية.** مجلة اتحاد الجامعات العربية. العدد 12.ص(3-11)

ثرو، لسترو.(1998) **ثورة الاتصالات والمعلومات والاقتصاد العلمي،** بحث ثورة المعلومات والاتصالات وتأثيرها في الدولة والمجتمع. مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، الإمارات العربية المتحدة.

ثورندايك، روبرت؛ وهيجن، اليزابيث.(1989). **القياس والتقويم في علم النفس والتربية**. ترجمة عبدالله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس، مركز الكتاب الأردني، عمان.

جرادات، عزت وعبيدات، ذوقان وأبوغزالة، هيفاء وعبداللطيف، خيري. (1984). **التدريس الفعال**. الطبعة الأولى، مطبعة وزارة الأوقاف والشؤون والمقدسات الإسلامية، عمان.

الجفري، ابتسام حسين عقل. (2002). **آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى**. المجلة التربوية،جامعة الكويت، المجلد السادس، العدد64، ص(109-150)

جوهر، صلاح الدين. (1985). **التقييم الذاتي في مجال العمل الأكاديمي الجامعي**. حولية كلية التربية – جامعة قطر، العدد 4، ص(17-33)

حمدان، محمد زياد. (1984). **تقييم وتوجيه التدريس**. سلسلة التربية الحديثة، دار السعودية للنشر والتوزيع، جدة، الرياض، الدمام.

الخصاونة، سامي عبدالله.(1995). **تقويم أعضاء هيئة التدريس**. ورشة عمل التقويم في الجامعات: المناهج- الطلاب- أعضاء هيئة التدريس. جامعة دمشق.

زيتون، عايش، و منيزل، عبدالله.(1994،أ). **مستوى تقييم الطلبة للمساقات(المواد) الدراسية في الجامعة والعوامل المؤثرة في ذلك**. مطبعة الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

زيتون، عايش، و منيزل، عبدالله.(1994ب). **العوامل المؤثرة في تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس في الجامعة**. مطبعة الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

سليمان، نجدة إبراهيم. (1999). **رؤية مستقبلية لتكامل الجودة والالتحاق وتحقيق جودة التعليم في التعليم العالي في ضوء تجارب الدول المتقدمة**، ورقة مقدمة لمؤتمر تطوير التعليم الجامعي: رؤيا لجامعة المستقبل،جامعة القاهرة، مايو

22-24-1999. التوافر : http://www.cairo.eun.eg/Arabic/d44.htm.

الشامي، إبراهيم عبدالله.(1994). **بعض مهام أعضاء هيئة التدريس وواقع أدائها كما يدركها الطلاب والأعضاء بجامعة الملك فيصل بالإحساء**. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد 6. ص(101-135)

شحاته، حسن وأبا الخيل، فوزية. **التدريس والتقويم الجامعي(دراسة نقدية مستقبلية)**.التوافر: http://www.abegs.org/trbih/4rsalh/2.htm

شعبان، محمد أمين و سعد، السيد مصطفى و يونس، محمد مصطفى وعلى، ماهر ابو المعاطي.(1999). **تطوير التعليم الجامعي: رؤيا لجامعة المستقبل**. ورقة مقدمة لمؤتمر تطوير التعليم الجامعي: رؤيا لجامعة المستقبل،جامعة القاهرة، مايو 22-24-1999. التوافر: http://www.cairo.eun.eg/Arabic/d34.htm

طناش، سلامة. (1994). **اتجاهات أعضاء التدريس في الجامعة الأردنية نحو تقييم الطلبة لهم**، مجلة دراسات (الجامعة الأردنية). المجلد 21، العدد5.ص (87-117).

عبابنة، محمد دوخي.(1998). **تقويم طلبة جامعة اليرموك لممارسات أعضاء هيئة التدريس في تقويم تحصيل طلبتهم**. رسالة ماجستيرغير منشورة. جامعة اليرموك، اربد.

العريض، جميل إبراهيم.(1994). **عضو هيئة التدريس بجامعات دول الخليج العربية: تأهيله وتقويمه**. الرياض، مكتب التربية العربية لدول الخليج.

عز العرب، مصطفى. (1999). **إطار مقترح لفلسفة التعليم في المرحلة الجامعية الأولى الاقليمية، القومية، في ضوء المتغيرات الدولية**، ورقة مقدمة لمؤتمر تطوير التعليم الجامعي: رؤيا لجامعة المستقبل،جامعة القاهرة، مايو 22-24-1999. التوافر: http://www.cairo.eun.eg/Arabic/d54.htm

علام، صلاح الدين محمود.(2002). **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة**. دار الفكر العربي. القاهرة.

العلـــي، إبراهــيم بــن عنــبر. **الــتدريس الفعــال**. الــتوافر: http://www.riyadhedu.gov.sa/alan/fntok/6.htm

عودة، احمد و صباريني، محمد سعيد(1990). **تطوير ومعايرة فقرات أداة لتقييم الممارسات التدريسية بالمستوى الجامعي**. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد25، ص(28-50)

عودة، احمد.(1988). **التقويم الذاتي لدور عضو هيئة التدريس كمدرس مقارنا بتقويم الطلاب للدور نفسه**. المجلة التربوية، المجلد الخامس، العدد 16، ص(221-234)

عودة، احمد.(1993). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. الطبعة الثانية، دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد.

عودة، احمد، و الداهري، صالح حسن،(1992). **مدى تقبل هيئة التدريس في جامعة الإمارات العربية لدور الطلبة في تقييم الممارسات التدريسية وثقة الطلبة بقدرتهم على القيام بهذا الدور**. مجلة اتحاد الجامعات العربية. العدد 27، ص(134-161)

فرحات، سهير فهمي احمد.(1997). **تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس: دراسة تحليلية لنظام تقويم الطلبة لكفاءة التدريس بجامعة الملك سعود**.الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

قنديل، محمود جابر.(1995). **حول مشروع التقويم الذاتي لكلية الهندسة- جامعة المنصورة ووضع تصور لتقويم أعضاء هيئة التدريس**. ورشة عمل التقويم في الجامعات: المناهج- الطلاب- أعضاء هيئة التدريس. جامعة دمشق.

القوصي،علاء الدين. (1999). **تجربة جامعة أسيوط في تقويم الأداء الجامعي.مركز تقويم الأداء الجامعي بجامعة اسيوط**، ورقة مقدمة لمؤتمر تطوير التعليم الجامعي: رؤيا لجامعة المستقبل،جامعة القاهرة، مايو 22-24 -1999. التوافر: http://www.cairo.eun.eg/Arabic/d24.htm

الكيلاني، عبدالله؛ وعدس، عبد الرحمن.(1993). **القياس والتقويم في التعلم والتعليم**. الطبعة الأولى، جامعة القدس المفتوحة، عمان.

اللقاني، احمد حسين؛ و الجمل، علي احمد.(1999). **معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس**.الطبعة الثانية. القاهرة، عالم الكتب.

محافظة، سامح محمد، و السامرائي، هاشم جاسم. (1996). **أساليب مقترحة لتقويم الأداء التدريسي الجامعي**. مجلة دراسات، العلوم التربوية(الجامعة الأردنية)، المجلد23، العدد2، ص(288-301)

المنصوري، محمد وشهيب، محمد. (1999). **تقييم جودة العملية التعليمية في كلية التجارة**. ورقة مقدمة لمؤتمر تطوير التعليم الجامعي: رؤيا لجامعة المستقبل،جامعة القاهرة، مايو 22-24-1999.التوافر: http://www.cairo.eun.eg/Arabic/b27.html

النجار، فريد.(2000). **إدارة الجامعات بالجودة الشاملة**. القاهرة. ايترك للنشر والتوزيع.

References

Abrami, P. C. (1989). **How should we use student ratings to evaluate teaching?**. Research in Higher Education, 30, 221-227.

Aleamoni, L. m. (1981). **Student ratings of instruction. In j. Millman(ed)**. Handbook of teacher evaluation(110-145). Beverly Hills, CA: Sage.

Alsmadi, Abdalla. (2003). **Utilizing students to evaluate faculty members: interrater agreement and rater consistency.** مجلة كلية التربية بأسوان, 16, 216-223

Anastasi, A.(1988). **Psychological testing**. (6th ed), Macmillan Publishing, Inc. New York.

Best, J. B. & Addison W. E. (2000). **Preliminary study of perceived warmth of professor and student evaluations**. Teaching Psychology, 27, 60-62.

Boyd. R., T. C. (1989). **Improving teacher evaluations**. Practical Assessment Research and Evaluation 1(7). Available: http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=1&n=7

Cashin, W. E. (1988). **Student ratings of teaching**: Asummsry of the research. the research revisited, IDEA paper no. 20, IDEA Center, Kansas State University.

Cashin. W. E. & Sixbury. G.R. (1994). **Global and specific ratings of teaching effectiveness and their relation to course objectives.** Journal of education Psychology, 86, 649-657.

Chift, J.; Hall, C. & Turner, l.(1989). **Establishing the validity of a set of summative teaching performance scales**. Assessment and Evaluation in Higher Education,14(3), 193-206.

Dewinstanley, P. (2000). **Thinking about teaching evaluation**. Committee on teaching in may (2000). Available: http://www.oberlin.edu/~cot/pdweval.htm

Doyle, K.; and Crichton, L. (1978). **Student peer and self evaluations of college instructions**. Journal of Educational Psychology, 70,(5), 815 – 826.

Ellsworth, J.H.(1994). **Education on the internet**: Indianaplis, Sams Publishing. P.XXIII.

Fuhrmann, B. & Geyer, A. (2003). **Student evaluation of teachers and instructional quality: Analysis of relevant factors based on empirical evaluation research**. Assessment & Evaluation In Higher Education, 28(3), 229-238

Hort. K. L.(1988). **Staff assessment: the development of procedures for Australian universities.** Assessment and Evaluation in Higher Education, 13(1), Pp 73-78.

Johnson, R.(2000). **The Authority of the student evaluation Questionnaire**, Teaching In Higher Education, 5(4), 419-434.

Lazinger, S. ; Bar- llan, J. and Peritz, B. (1997). **Internet use by faculty members in various Disciplines: comparative case study**. Journal of the American Society for Information Science, 48(6), 508-518.

Mansour, S. (1998). **An assessment of the current practice of teacher evaluation in Saudi Arabian universities**. Unpublished Dissertation, Portland State University, Portland.

Marsh, H. & Overall, J. (1979). **Long- term stability of student's evaluations: A note on Feldman's Consistency and variability among college student's in rating their teachers and courses.** Research in Higher Education, 10(2), 139-147.

Marsh, H. W. & hocevar, D. (1991b). **The multidimensionality of students' evaluations of teaching effectiveness: the generality of factor structures across academic discipline, instructor level and course level**. Teaching and Teacher Education, 7, 9-18.

Marsh, W. H. (1982). The use of bath analysis to estimate teacher and course effects in student rating's of instruction effectiveness. Applied Psychological Measurement, 6, 47-59.

Marsh, W. H. (1984). **Student's evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, optional bias, and utility**. Journal of Educational Psychology, 76, 707-754.

Marsh, W. H. (2001). Student's evaluations of university teaching. University of Western Sydney. Available: http://www.uws.edu.au/uws/edc/seeq/SETs_HerbMarsh_presentation_2001.pdf

Mckbean, E, and Nassri, S.(1984). **Questionair design for student measurement of teaching effectiveness**. Higher Education, 11, 273-288.

Mintzes, J. (1979). **Teaching behaviors and student ratings of instructors**. Journal of Experimental Education, 48, 145-153.

Murray, H. G., Rushton, J. P. and Paunonen, S. V., (1990). **Teacher personality trait and student instructional ratings in six types of university courses**. Educational Psychology, 82, 250.

Neumann, R. (2000). **Communicating student evaluation of teaching results: Rating interpretation guides (RIGS)**, Assessment & Evaluation in Higher Education, 25(2), 121-134.

Scriven, M. (1995). **Student ratings offer useful input to teacher evaluation, Practical Assessment,** Research and Evaluation, 4(7). Available: http://ericae.net/pare/getvn.Asp?V=4& n=7

Selmes, C.(1989). **Evaluation of teaching**. Assessment and Evaluation in Higher Eduction,14(3), 167-178.

Shevlin, M ; Banyard, P.; Davies, M. & Griffiths, M. (2000). **The validity of student evaluation of teaching in higher education: love me love my lectures?.** Assessment & Evaluation in Higher Education, 25(4), 397-405.

Stake, E., R. (1998). **Teacher evaluation Center for research in applied measurement and evaluation**, University of Alberta, Research Report No. Crame 98-01. Available: (25/1/2003) http://epaa.asu.edu/epaa/v6n14.html.

Wachtel, H., K. (1998). **Student evaluation of college teaching effectiveness: abrief review.** Assessment and Evaluation in Higher Education, 23(2), 191-211.

Watkins, D. & Thomas, B. (1991). **Assessing teaching effectiveness: An India perspective**. Assessment and Evaluation in Higher Eduction, 16(3), 185-198.

Winfred, A. ;Travis T. ;Don, P. & Pamela, S. E. (2003). **Teaching effectiveness: The relationship between reaction and learning evaluation criteria**. Educational Psychology,23(3), 275-285.

ملحق (أ)*

معايير تقييم جودة الخدمة التعليمية على مستوى البكالوريوس

* المنصوري، محمد؛ وشهيب، محمد. (2000). تقييم جودة العملية التعليمية في كلية التجارة. دراسة غير منشورة، جامعة القاهرة.

العنصر		نواحي الجودة
المنهج العلمي	1/1	درجة تغطية الموضوعات الأساسية
	1/2	التناسب مع قدرة استيعاب الطالب في هذه المرحلة
	1/3	الارتباط بالواقع العملي
	1/4	الارتباط مع المناهج الأخرى
	1/5	الإلمام بالمعارف الأساسية
	1/6	إعداد الطالب لعصر العولمة من خلال تعلم لغة أجنبية
المرجع العلمي	1/2	درجة المستوى العلمي والموثوقية
	2/2	شكل وأسلوب إخراج المرجع العلمي
	2/3	وقت توافر المرجع العلمي
	2/4	سعر المرجع العلمي
	2/5	امتداد الاستفادة من المرجع العلمي
	1/6	أصالة المادة العلمية
	2/7	نوع الاتجاهات التي ينميها المرجع العلمي
أعضاء هيئة التدريس	3/1	المستوى العلمي والخلفية المعرفية
	3/2	إدراك احتياجات الطالب
	3/3	الانتظام في العملية التعليمية
	3/4	الالتزام بالمنهج العلمي
	3/5	تفعيل التغذية العكسية
	3/6	العمل على تنمية المهارات الفكرية التنافسية
	3/7	تنمية الحس الوطني والوازع الأخلاقي
	3/8	الهدف من أسلوب التدريس المستخدم
	3/9	تنمية الاتجاه التحليلي
	3/10	تنمية النظرة المتعمقة
	3/11	درجة التفاعل الشخصي
	3/12	الوعي بدور القدرة العلمية والخلفية
أسلوب التقويم	4/1	درجة الموضوعية والاتساق
	4/2	درجة الموثوقية والشمول
	4/3	عدم التركيز على التلقين
	4/4	التركيز على القدرة التحليلية
	4/5	التركيز على التفكير الإنتقادي

ملحق (ب)

السؤال المفتوح الذي طرح على الطلبة لبيان السلوكات الدالة على فاعلية التدريس

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب/ أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يسعى الباحث لإجراء دراسة بعنوان " بناء مقياس لتقييم فاعلية أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة \ من وجهة نظر الطلبة"، وذلك بغرض تحسين وتطوير مهارات التدريس، وتأتي هذه الدراسة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في القياس والتقويم/ كلية العلوم التربوية.

ونظرا لأهمية رأيك بصفتك المستفيد المباشر من تطوير فاعلية التدريس، أرجو التكرم بمنحي جزءا من وقتك، لبيان الفعاليات التي تراها مناسبة لقياس فاعلية عضو هيئة التدريس داخل قاعة المحاضرة.

المحور الأول: التخطيط للتدريس ووضوح الأهداف وتنظيم محتويات المادة ومفاهيمها

1..
2..
3..
4..
5..
6..

المحور الثاني: وضوح العرض والاتصال وتنظيم الأفكار

1..
2..
3..
4..
5..
6..

المحور الثالث: حماس المدرس والالتزام المهني و الأخلاقي

1..
2..
3..
4..
5..
6..

المحور الرابع: شمول المادة الدراسية وصعوبة المساق وحجم الواجبات والمطالعات الإضافية

1..
2..
3..
4..
5..
6..

المحور الخامس:أسلوب التقويم (الموضوعية–الاتساق–الشمول–تنويع العمليات العقلية)

11..
2..
3..
4..
5..
6..

المحور السادس: التفاعل (العلاقة) بين الطلبة والمدرس وتلبية احتياجات الطلبة

1..
2..
3..
4..
5..
6..

المحور السابع: أخرى

1..

2..

3..

4..

5..

6..

ملحق (*ج)

معاملات الارتباط بين الخصائص الشخصية وسبع عشرة فاعلية تدريس

* Gordon, D. Howard. (1999). Relationship between personality characteristics and observable teaching effectiveness of selected beginning career and technical education teachers. Journal of vocational and technical education. Vol.(16), No.(1).

EI	SN	TF	JP	الفقرة	الرقم
0.03	0.57 ـــه	0.11	0.37	التنويع في أساليب التدريس	1
0.10	0.04-	0.01-	0.07	القدرة على التحكم بالمشاعر كالصبر والتعقل	2
0.05	0.35	0.16-	0.46	إعادة الشرح وتنظيم فهم الطلبة	3
0.01	0.36	0.25-	0.29	صياغة التمارين ومراجعة المواد	4
0.18-	0.52 ـــه	0.24-	0.22	خلق بيئة صفية مناسبة	5
0.01-	0.43 ـــه	0.10-	0.31	مساعدة الطلبة على اكتشاف أخطائهم وتصحيحها	6
0.03-	0.50 ـــه	0.39	0.08	تفهم حاجات الطلبة وأوضاعهم	7
0.15-	0.54 ـــه	0.06	0.33	استخدام وسائل تعليمية مناسبة	8
0.05	0.27	0.01	0.31	التنويع في المستويات العقلية للأسئلة	9
0.06	0.57 ـــه	0.01	0.39	منح الطلبة الفرصة المناسبة للقيام بعمليات ناجحة.	10
0.16	0.30	0.25	0.13	أسئلة الاختبارات شاملة للمساق	11
0.03	0.01-	0.01-	0.14	الاهتمام بمهارة الاستماع	12
0.10	0.65 ـــه	0.19	0.29	زيادة دور الطالب في المشاركة والتفاعل مع زملاءه	13
0.35	0.23-	0.01	0.01-	تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة	14
0.02-	0.16-	0.30-	0.21	التنويع في أساليب التعزيز	15
0.04-	0.57 ـــه	0.04-	0.38	السعي لتطوير مهارة حل المشكلات لدى الطلبة	16
0.01	0.37	0.10	0.19	إعطاء تعليمات وشروحات واضحة للطلبة	17
0.04-	0.23	0.14-	0.08	تطبيق نظام إدارة صفية فاعلة بشكل رائع	18

EI = الانبساط والانطواء، SN = الحدس وسرعة البديهة.

TF = الإحساس والتفكير. JP = اتخاذ القرارات بمعرفة ووعي.

ـــه : يدل على أن معامل الارتباط ذو دلالة معنوية إحصائيا.

بسم الله الرحمن الرحيم

الدكتور ... عضو هيئة التدريس الأكرم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يسعى الباحث لإجراء دراسة بعنوان " بناء مقياس لتقييم فعالية أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة \ من وجهة نظر الطلبة"، وذلك بغرض التعرف على مدركات كل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة لمهارات المدرس. وتأتي هذه الدراسة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في القياس والتقويم/ كلية العلوم التربوية.

ونظرا لما تتمتعون به من الخبرة الغنية في التدريس، وسعة إطلاعكم ومتابعة كل ما هو حديث، ولإحساسي بانتمائكم الأخلاقي والمهني لعملكم في الجامعة، فإنني أرجو منكم التكرم بإفادتي من عصارة علمكم ومعرفتكم لتحكيم مجموعة من الفقرات الموزعة على عدد من المحاور الأساسية التي تشكل هيكل التدريس الفعال، لذا يرجى قراءة هذه الفقرات وتقدير علامة لكل فقرة تتراوح بين(0 – 10) وذلك وفق أربعة مؤشرات رئيسة، هي:

1. وزن أهمية وجود الفقرة في المقياس: يعني مدى أهمية اعتماد هذه الفقرة ضمن المقياس المقترح كمؤشر على فعالية المدرس، ويتطلب ذلك التكرم بوضع علامة تقديرية من وجهة نظرك لمقدار هذه الأهمية ما بين (0 – 10).
2. وزن أهمية وجود الفقرة في البعد: ويعني مدى أهمية وجود هذه الفقرة ضمن البعد المقترح كمؤشر على فعالية المدرس ضمن هذا البعد، ويتطلب ذلك التكرم بوضع علامة تقديرية من وجهة نظرك لمقدار هذه الأهمية ما بين (0 – 10).

من خلال حياتك الجامعية الأولى حاول تذكر أفضل عضو هيئة تدريس تتلمذت على يديه (د. فلان) واقل عضو هيئة تدريس درست لديه مساقا ما (د. علان) لتقييم أدائهما على كل الفقرات

3. درجة ممارسة **أفضل** عضو هيئة تدريس: وتعني التكرم بوضع علامة تقديرية ما بين (0 – 10) لمقدار ممارسة **أفضل** عضو هيئة تدريس(د فلان) لهذه الفعالية.
4. درجة ممارسة **أدنى** عضو هيئة تدريس: وتعني التكرم بوضع علامة تقديرية ما بين (0 – 10) لمقدار ممارسة **أدنى** عضو هيئة التدريس (د. علان) لهذه الفعالية.

لاحظ أن الدرجة (0.0) تعني اقل درجة

(10.0) تعني أعلى درجة.

انظر المثال التالي:

التفاعل بين الطلبة والمدرس وتلبية احتياجات الطلبة

الفقرة	وزن أهمية وجودها في المقياس	وزن أهمية وجودها في البعد	درجة ممارسة أفضل عضو هيئة تدريس (د. فلان)	درجة أدنى ممارسة عضو هيئة تدريس (د. علان)	اقتراحات
يتفهم حاجات ومشاعر الطلبة	8	4	9	2	
يتقبل أراء الطلبة حتى ولو لم يتفق معها	10	8	8	4	

ملاحظة: يمكن أن تكتب في خانة الاقتراحات

1. نقل أي فقرة إلى بعد آخر.
2. حذف أي فقرة لعدم ملاءمتها.
3. أي اقتراح تراه مناسبا.

مع خالص شكري وتقديري لتعاونكم لعلمنا أن هذا سيأخذ منكم وقتا وجهدا كبيرين

لاحظ أن الدرجة (0.0) تعني اقل درجة
(10.0) تعني أعلى درجة

البعد الأول : التفاعل بين الطلبة والمدرس وتلبية احتياجات الطلبة

التسلسل	الفقرة	وزن أهمية وجودها في المقياس	وزن أهمية وجودها في البعد	درجة ممارسة أفضل عضو هيئة تدريس (د. فلان)	درجة ممارسة أدنى عضو هيئة تدريس(د. علان)	اقتراحات
1	يتفهم حاجات ومشاعر الطلبة					
2	يتقبل أراء الطلبة حتى ولو لم يتفق معها					
3	لا يميز بين الطلبة في التعامل					
4	لا يفشي أسرار الطلبة التي يطلعونه عليها بحكم قربه منهم					
5	ارغب في دراسة مقررا آخر مع هذا المدرس					
6	يرحب بسعي الطلبة للحصول على المساعدة أو التوجيه					
7	يمكن الوصول إليه والتواصل معه من قبل كل طالب					
8	لا أتحرج من طرح أسئلتي بكل جرأة على المدرس أو الزملاء					
9	يعطي وقتا كافيا للنقاش والحوار في قاعة الدرس					
10	يحفز الطلبة للمشاركة ويعزز مبادراتهم ومقترحاتهم					
	يعطي جزء من وقت المحاضرة لعرض أعمال الطلبة البيتية					
11	يصحح واجبات الطلبة البيتية					
12	يسمح باستفادة الطلبة من أفكار بعضهم البعض					
13	يحاول تضييق الفجوة بينه وبين طلبته					
14	يتعامل مع الطلبة بشكل موضوعي					

اقتراحات : ....
....
....
....
....

لاحظ أن الدرجة (0.0) تعني اقل درجة
(10.0) تعني أعلى درجة

البعد الثاني: أسلوب التقويم (الموضوعية – الاتساق – الشمول- تنويع العمليات العقلية)

التسلسل	الفقرة	وزن أهمية وجودها في المقياس	وزن أهمية وجودها في البعد	درجة ممارسة أفضل عضو هيئة تدريس (د. فلان)	درجة ممارسة أدنى عضو هيئة تدريس(د. علان)	اقتراحات
15	يحلل ويفسر نتائج الطلبة في الامتحانات					
16	يهتم بترتيب ووضوح و إخراج كراسة الامتحان					
17	يتقبل مراجعات الطلبة لأوراق الامتحان					
18	لا يطيل في إعادة أوراق الامتحان للطلبة					
19	يناقش الطلبة في مضمون اختباراتهم ونتائجها					
20	تراعي أسئلة الامتحان مستويات عقلية مختلفة مثل الفهم والتذكر والتطبيق والتحليل					
21	يهتم بتصحيح إجابات الطلبة بموضوعية					
22	لا يتهاون بتداخل إجابات الطلبة في الامتحان(الغش)					
23	يكون عادلا ودقيقا في تقدير علامات الطلبة					
24	يهتم بشمولية أسئلة الامتحان لمحتوى المادة الدراسية					
25	يبدي اهتماما وعناية لتنوع مستويات أسئلة الامتحان					
26	يستخدم طرق متعددة لتقويم أداء الطلبة مثل التقارير والامتحانات والأبحاث....					
27	لا يستغل حاجة الطلبة للعلامة لتلبية أغراضه الشخصية					
28	لا يميز بين الطلبة والطالبات في وضع العلامة					
29	يهتم بان تكون قاعات الامتحان مجهزة ومناسبة من حيث الهدوء والتهوية					
30	يسمح بمراجعات الطلبة للأوراق بصدر رحب					

اقتراحات : ....

لاحظ أن الدرجة (0.0) تعني اقل درجة
(10.0) تعني أعلى درجة

البعد الثالث: التخطيط للتدريس ووضوح الأهداف وتنظيم محتويات المادة ومفاهيمها

التسلسل	الفقرة	وزن أهمية وجودها في المقياس	وزن أهمية وجودها في البعد	درجة ممارسة أفضل عضو هيئة تدريس (د. فلان)	درجة ممارسة ادنى عضو هيئة تدريس(د. علان)	اقتراحات
31	يتعرف على الخلفية السابقة للطلبة في بداية الفصل الدراسي					
32	يستغل وقت المحاضرة بفعالية عالية					
33	يمهد للدرس ويربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة					
34	خطة المساق شاملة لموضوعات المساق ويمكن تحقيق محتوياتها خلال الفصل					
35	يحضر خطة المساق ويطلع الطلبة عليها					
36	تتضمن خطة المساق الأهداف الرئيسية للمساق					
37	يستغل وقت المحاضر كاملا في موضوع المساق					
38	يلخص الأفكار الرئيسية على السبورة					
39	يحدد أهدافه بوضوح ويسعى إلى تحقيقها					
40	يربط موضوع المحاضرة بالحياة					
41	يضمن محاضرته تطبيقات عملية واضحة					
42	لا يصرف وقت المحاضرة في موضوعات ليس لها علاقة بموضوع المساق					

اقتراحات : ....
....
....

لاحظ أن الدرجة (0.0) تعني اقل درجة
(10.0) تعني أعلى درجة

البعد الرابع: وضوح العرض والاتصال وتنظيم الأفكار

التسلسل	الفقرة	وزن أهمية وجودها في المقياس	وزن أهمية وجودها في البعد	درجة ممارسة أفضل عضو هيئة تدريس (د. فلان)	درجة ممارسة أدنى عضو هيئة تدريس(د. علان)	اقتراحات
43	يشجع الطلبة على الإبداع والابتكار والتفكير الحر					
44	يقدم المادة ويدير الحوار بطريقة لا تبعث على الملل					
45	يثير دافعية الطلبة ويعزز أفكارهم					
46	يستخدم لغة سليمة					
47	يقدم مادة المحاضرة بطريقة منظمة					
48	يستخدم أساليب تدريسية متنوعة					
49	يوضح الأفكار والمفاهيم ويراعي منطقيتها وتسلسلها					
50	يدير الصف بشكل يسهل تحقيق الأهداف الموضوعة					
51	لا يترك الأفكار الغامضة دون مناقشة وافية					
52	يستطيع الطلبة تدوين ملاحظات واضحة حول موضوعات المساق					
53	يتسلسل في تقديم الأفكار والآراء والحقائق					
54	أسلوب المدرس دفعني للاستمتاع بدراسة المادة					

اقتراحات : ....
....
....
....
....
....

لاحظ أن الدرجة (0.0) تعني اقل درجة
(10.0) تعني أعلى درجة

البعد الخامس: حماس المدرس والالتزام المهني و الأخلاقي

التسلسل	الفقرة	وزن أهمية وجودها في المقياس	وزن أهمية وجودها في البعد	درجة ممارسة أفضل عضو هيئة تدريس (د. فلان)	درجة ممارسة أدنى عضو هيئة تدريس(د. علان)	/اقتراحات
55	يبدو انه واثقا من نفسه خلال المحاضرة					
56	يبذل جهدا مميزا في المحاضرة					
57	يشعر الطلبة بأهمية المساق والموضوعات التي يناقشها					
58	يظهر المدرس تمكنه من مادة المساق الذي يدرسه					
59	يثير دافعية الطلبة للاهتمام بالمساق					
60	يوظف الإنجازات والمكتسبات الوطنية لتأكيد آرائه وأفكاره					
61	يشجع الطلبة على الانتماء للجامعة وتمثل رسالتها					
62	يلتزم بالنظم واللوائح الإدارية					
63	يبدأ المحاضرة وينهيها في الوقت المحدد					
64	يؤدي مهمته التدريسية بأمانة و إخلاص					
65	يحترم القيم الإنسانية العامة					
66	يمثل نموذجا في القدوة والقيادة					
67	يؤدي دوره بثقة وكفاءة عالية					

اقتراحات : ....
....
....
....

لاحظ أن الدرجة (0.0) تعني اقل درجة
(10.0) تعني أعلى درجة

البعد السادس: شمول المادة الدراسية وصعوبة المساق وحجم الواجبات والمطالعات الإضافية

التسلسل	الفقرة	وزن أهمية وجودها في المقياس	وزن أهمية وجودها في البعد	درجة ممارسة أفضل عضو هيئة تدريس (د. فلان)	درجة ممارسة أدنى عضو هيئة تدريس(د. علان)	اقتراحات
68	الموضوعات التي يتم نقاشها دائما تكون ذات علاقة مباشرة بموضوع المساق					
69	يغطي خلال الفصل المادة الدراسية الموضوعة في الخطة					
70	يعطي مراجع ومصادر متعددة ومناسبة للمطالعة الإضافية					
71	يؤكد المدرس على سهولة المادة ويعمل على تبسيطها					
72	يعطي المدرس واجبات بيتة مفيدة وذات علاقة بالمادة الدراسية					
73	يتابع الطلبة للقيام بالقراءات والواجبات المطلوبة					
74	يثري المحاضرة بأسئلة مفتوحة تدفع الطلبة إلى التحضير والبحث المكتبي					
75	المراجع ومصادر المعلومات التي يقترحها المدرس حديثة					
76	يربط فروع المعرفة مع بعضها البعض					
77	يبحث التطورات المعاصرة ذات الصلة بموضوع المساق					

اقتراحات : ....
....

لاحظ أن الدرجة (0.0) تعني اقل درجة
(10.0) تعني أعلى درجة

البعد السابع: استخدام الوسائل التعليمية وربط المعرفة بالحياة

التسلسل	الفقرة	وزن أهمية وجودها في المقياس	وزن اهمية وجودها في البعد	درجة ممارسة أفضل عضو هيئة تدريس (د. فلان)	درجة ممارسة أدنى عضو هيئة تدريس(د. علان)	اقتراحات
78	يستخدم وسائل تعليمية مناسبة لموضوع المحاضرة					
79	يقدم أمثلة من الواقع لربط موضوع الدرس بالحياة					
80	يوظف البيئة المحيطة في موضوع الدرس					
81	لقد تعلمت من هذا المساق كيفية تطبيق بعض المفاهيم في مواقف جديدة					
82	لقد تطورت قدرتي على حل بعض المشكلات في موضوع المساق					
83	يستخدم وسائل تعليمية متنوعة					
84	يستخدم المدرس الحاسوب ويشجع على استخدامه					
85	يشجع الطلبة على الإطلاع على أخر الإنجازات المعرفية والعلمية من خلال الإنترنت					
86	يستخدم المدرس بعض الأجهزة المساعدة مثل (عرض الشفافيات، أشرطة الفيديو، ....)					

اقتراحات : ....
....
....

ملحق (هـ)

مقياس فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية

أخي الطالب/ أختي الطالبة
نرجو منك التكرم بالإجابة على هذه الفقرات وذلك لغايات تحسين وتطوير فعاليات التدريس، علما بأن هذه المعلومات سرية ولا يطلع عليها عضو هيئة التدريس، كما أن رأيكم مهم جدا لما يقدمه من تغذية راجعة للمدرس و إدارة الجامعة لتحقيق أعلى درجات التعلم في الجامعة، ولما يمثله رأيك من أهمية فإننا على ثقة بإجابتك على هذه الفقرات بكل وصدق أمانة.

اسم المساق:.................... الكلية : .... المعدل التراكمي:...............

العلامة التي تتوقع الحصول عليها في المساق:............. الجنس ☐ ذكر ☐ أنثى

المستوى الأكاديمي:
☐ سنة أولى ☐ سنة ثانية ☐ سنة ثالثة ☐ سنة رابعة ☐ دبلوم عالي ☐ ماجستير ☐ دكتوراه

اختيار المدرس.
☐ اخترت المدرس بحرية ☐ أجبرت على اختيار المدرس

البرنامج الدراسي
☐ صباحي ☐ مسائي ☐ موازي

صعوبة المساق:
☐ صعب جدا ☐ صعب ☐ سهل ☐ سهل جدا

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	يمكن الوصول إليه والتواصل معه من قبل كل طالب	☐	☐	☐	☐	☐
2	لا يميز بين الطلبة في التعامل	☐	☐	☐	☐	☐
3	تراعي أسئلة الامتحان مستويات عقلية مختلفة مثل الفهم والتذكر والتطبيق والتحليل	☐	☐	☐	☐	☐
4	يهتم بشمولية أسئلة الامتحان لمحتوى المادة الدراسية	☐	☐	☐	☐	☐
5	المدرس لا يقول الصدق دائما	☐	☐	☐	☐	☐
6	يحضر خطة المساق ويطلع الطلبة عليها	☐	☐	☐	☐	☐
7	يمهد للدرس ويربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة	☐	☐	☐	☐	☐
8	يستغل وقت المحاضرة بفعالية عالية	☐	☐	☐	☐	☐
9	يشجع الطلبة على الإبداع والابتكار والتفكير الحر	☐	☐	☐	☐	☐
10	يبذل جهدا مميزا في المحاضرة	☐	☐	☐	☐	☐
11	يؤدي مهمته التدريسية بأمانة و إخلاص	☐	☐	☐	☐	☐
12	المدرس لا يحب التعامل مع جميع الطلبة	☐	☐	☐	☐	☐
13	يبدو انه واثقا من نفسه خلال المحاضرة	☐	☐	☐	☐	☐
14	الموضوعات التي يتم مناقشتها دائما تكون ذات علاقة مباشرة بموضوع المساق	☐	☐	☐	☐	☐
15	يغطي خلال الفصل المادة الدراسية الموضوعة في الخطة	☐	☐	☐	☐	☐
16	لقد تطورت قدرتي على حل بعض المشكلات في موضوع المساق	☐	☐	☐	☐	☐
17	يقدم أمثلة من الواقع لربط موضوع الدرس بالحياة	☐	☐	☐	☐	☐
18	لا يقدم المدرس أية معرفة جديدة لطلابه	☐	☐	☐	☐	☐
19	يحفز الطلبة للمشاركة ويعزز مبادراتهم ومقترحاتهم	☐	☐	☐	☐	☐
20	يستخدم طرق متعددة لتقويم أداء الطلبة مثل التقارير والامتحانات والأبحاث....	☐	☐	☐	☐	☐
21	يكون عادلا ودقيقا في تقدير علامات الطلبة	☐	☐	☐	☐	☐
22	يوضح الأفكار والمفاهيم ويراعي منطقيتها وتسلسلها	☐	☐	☐	☐	☐
23	أحب التعرف على المدرسين المهمين لان ذلك يشعرني بالأهمية	☐	☐	☐	☐	☐
24	يستطيع الطلبة تدوين ملاحظات واضحة حول موضوعات المساق	☐	☐	☐	☐	☐
25	يقدم المادة ويدير الحوار بطريقة لا تبعث على الملل	☐	☐	☐	☐	☐
26	يؤكد المدرس على سهولة المادة ويعمل على تبسيطها	☐	☐	☐	☐	☐
27	يشجع الطلبة على الإطلاع على آخر الإنجازات المعرفية والعلمية من خلال الإنترنت	☐	☐	☐	☐	☐
28	المراجع ومصادر المعلومات التي يقترحها المدرس حديثة	☐	☐	☐	☐	☐
29	المدرس يتغيب عن المحاضرات دائما وباستمرار	☐	☐	☐	☐	☐
30	يستخدم المدرس الحاسوب ويشجع على استخدامه	☐	☐	☐	☐	☐
31	بشكل عام لقد كان المدرس فاعلا	☐	☐	☐	☐	☐

ملحق (و)

مقياس فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية

أخي الطالب/ أختي الطالبة
نرجو منك التكرم بالإجابة على هذه الفقرات وذلك لغايات تحسين وتطوير فعاليات التدريس، علما بأن هذه المعلومات سرية ولا يطلع عليها عضو هيئة التدريس، كما أن رأيكم مهم جدا لما يقدمه من تغذية راجعة للمدرس و إدارة الجامعة لتحقيق أعلى درجات التعلم في الجامعة، ولما يمثله رأيك من أهمية فإننا على ثقة بإجابتك على هذه الفقرات بكل وصدق أمانة.

اسم المساق:........................ الكلية : .... المعدل التراكمي:...............

العلامة التي تتوقع الحصول عليها في المساق:............. الجنس ☐ ذكر ☐ أنثى

المستوى الأكاديمي:
☐ سنة أولى ☐ سنة ثانية ☐ سنة ثالثة ☐ سنة رابعة ☐ دبلوم عالي ☐ ماجستير ☐ دكتوراه

اختيار المدرس.
☐ اخترت المدرس بحرية ☐ أجبرت على اختيار المدرس

البرنامج الدراسي
☐ صباحي ☐ مسائي ☐ موازي

صعوبة المساق:
☐ صعب جدا ☐ صعب ☐ سهل ☐ سهل جدا

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	يمكن الوصول إليه والتواصل معه من قبل كل طالب	☐	☐	☐	☐	☐
2	لا يميز بين الطلبة في التعامل	☐	☐	☐	☐	☐
3	تراعي أسئلة الامتحان مستويات عقلية مختلفة مثل الفهم والتذكر والتطبيق والتحليل	☐	☐	☐	☐	☐
4	يهتم بشمولية أسئلة الامتحان لمحتوى المادة الدراسية	☐	☐	☐	☐	☐
5	المدرس لا يقول الصدق دائما	☐	☐	☐	☐	☐
6	يحضر خطة المساق ويطلع الطلبة عليها	☐	☐	☐	☐	☐
7	يمهد للدرس ويربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة	☐	☐	☐	☐	☐
8	يستغل وقت المحاضرة بفعالية عالية	☐	☐	☐	☐	☐
9	يشجع الطلبة على الإبداع والابتكار والتفكير الحر	☐	☐	☐	☐	☐
10	يبذل جهدا مميزا في المحاضرة	☐	☐	☐	☐	☐
11	يؤدي مهمته التدريسية بأمانة و إخلاص	☐	☐	☐	☐	☐
12	المدرس لا يحب التعامل مع جميع الطلبة	☐	☐	☐	☐	☐
13	يبدو انه واثقا من نفسه خلال المحاضرة	☐	☐	☐	☐	☐
14	الموضوعات التي يتم مناقشتها دائما تكون ذات علاقة مباشرة بموضوع المساق	☐	☐	☐	☐	☐
15	يغطي خلال الفصل المادة الدراسية الموضوعة في الخطة	☐	☐	☐	☐	☐
16	لقد تطورت قدرتي على حل بعض المشكلات في موضوع المساق	☐	☐	☐	☐	☐
17	يقدم أمثلة من الواقع لربط موضوع الدرس بالحياة	☐	☐	☐	☐	☐
18	لا يقدم المدرس أية معرفة جديدة إطلاقا	☐	☐	☐	☐	☐
19	يتعامل مع الطلبة بشكل موضوعي	☐	☐	☐	☐	☐
20	لا يميز بين الطلبة والطالبات في وضع العلامة	☐	☐	☐	☐	☐
21	لا يتهاون بتداخل إجابات الطلبة في الامتحان(الغش)	☐	☐	☐	☐	☐
22	خطة المساق شاملة لموضوعات المساق ويمكن تحقيق محتوياتها خلال الفصل	☐	☐	☐	☐	☐
23	أحب التعرف على المدرسين المهمين لان ذلك يشعرني بالأهمية	☐	☐	☐	☐	☐
24	يقدم مادة المحاضرة بطريقة منظمة	☐	☐	☐	☐	☐
25	يستخدم لغة سليمة	☐	☐	☐	☐	☐
26	يثير دافعية الطلبة من خلال تعزيز أفكارهم	☐	☐	☐	☐	☐
27	يمثل نموذجا في القدوة والقيادة	☐	☐	☐	☐	☐
28	يعطي مراجع ومصادر متعددة ومناسبة للمطالعة الإضافية	☐	☐	☐	☐	☐
29	المدرس يتغيب عن المحاضرات دائما وباستمرار	☐	☐	☐	☐	☐
30	يستخدم وسائل تعليمية مناسبة لموضوع المحاضرة	☐	☐	☐	☐	☐
31	بشكل عام لقد كان المدرس فاعلا	☐	☐	☐	☐	☐

ملحق (ز)

نتائج التحليل العاملي لمقياس فاعلية أداء أعضاء هيئة تدريس الكليات العلمية

Total Variance Explained

Rotation Sums of Squared Loadings			Extraction Sums of Squared Loadings			Initial Eigenvalues			
Cumulative %	% of Variance	Total	Cumulative %	% of Variance	Total	Cumulative %	% of Variance	Total	Factor
9.065	9.065	2.719	30.163	30.163	9.049	31.806	31.806	9.542	1
18.046	8.981	2.694	35.382	5.219	1.566	38.718	6.912	2.074	2
26.286	8.240	2.472	38.795	3.413	1.024	43.769	5.051	1.515	3
33.536	7.249	2.175	41.650	2.855	.856	48.454	4.685	1.405	4
40.556	7.021	2.106	43.807	2.157	.647	52.439	3.985	1.195	5
45.341	4.785	1.435	45.568	1.761	.528	55.972	3.533	1.060	6
47.105	1.764	.529	47.105	1.537	.461	59.362	3.389	1.017	7
						62.452	3.091	.927	8
						65.418	2.965	.890	9
						68.193	2.776	.833	10
						70.776	2.582	.775	11
						73.131	2.356	.707	12
						75.441	2.310	.693	13
						77.622	2.181	.654	14
						79.699	2.077	.623	15
						81.665	1.966	.590	16
						83.595	1.931	.579	17
						85.333	1.738	.521	18
						86.983	1.651	.495	19
						88.621	1.637	.491	20
						90.119	1.499	.450	21
						91.583	1.464	.439	22
						92.917	1.333	.400	23
						94.200	1.284	.385	24
						95.386	1.186	.356	25
						96.516	1.130	.339	26
						97.490	.974	.292	27
						98.399	.909	.273	28
						99.279	.880	.264	29
						100.000	.721	.216	30

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotated Factor Matrix

Factor							
7	6	5	4	3	2	1	
-.109	2.007E-	-4.199E-	5.973E-	.222	.260	.746	س27
2.978E-	.157	2.512E-	1.491E-	.121	-2.236E-	.693	س30
-6.486E-	.170	.149	.217	.177	.251	.539	س28
.120	.110	.103	.121	.141	.247	.529	س17
-9.604E-	.166	8.813E-	.337	.298	.313	.422	س9
-6.862E-	.123	.208	.156	.155	.678	.393	س25
-.151	.273	.150	.201	.217	.584	.208	س26
9.531E-	.114	8.103E-	.127	.343	.510	.113	س24
.109	8.181E-	.200	.166	.166	.465	.423	س19
.163	.208	.201	.243	.303	.446	.195	س22
.277	7.488E-	.199	.264	.126	.362	.137	س13
4.665E-	6.070E-	9.534E-	9.949E-	.695	.156	.198	س20
-8.624E-	.144	.107	7.800E-	.566	.124	.236	س3
.168	.151	9.016E-	.240	.542	.166	3.870E-	س4
.164	5.495E-	.178	.131	.459	.327	.204	س21
-.213	-1.937E-	.215	.199	.424	9.193E-	.161	س2
-.228	.223	.135	.177	.276	.234	.169	س1
-1.801E-	.110	.200	.669	.300	.269	.132	س11
2.618E-	.151	.118	.585	.129	9.810E-	.159	س8
-5.233E-	.137	.198	.569	.211	.395	.201	س10
.308	.322	.135	.431	.122	9.245E-	-6.018E-	س14
3.239E-	-.102	-.718	2.980E-	-.145	-.116	-.143	س12
-5.917E-	8.543E-	.649	5.616E-	.143	7.947E-	.125	س23
-3.580E-	-.154	-.551	-.239	-.181	-1.526E-	-2.144E-	س5
-.108	-.206	-.464	-.184	-9.597E-	-.182	-5.080E-	س18
-7.490E-	3.412E-	-.293	-.143	-4.142E-	-.164	.136	س29
-5.196E-	.560	.152	8.245E-	3.960E-	6.857E-	.172	س6
-6.968E-	.505	.121	.293	.261	.375	7.024E-	س7
6.355E-	.401	.143	.251	.231	.255	.260	س16
.211	.334	.183	.162	.129	.149	.221	س15

Extraction Method: Principal Axis Factoring. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a Rotation converged in 12 iterations.

ملحق (ح)

نتائج التحليل العاملي لمقياس فاعلية أداء أعضاء هيئة تدريس الكليات الإنسانية

Total Variance Explained

Rotation Sums of Squared Loadings			Extraction Sums of Squared Loadings			Initial Eigenvalues			
Cumulative %	% of Variance	Total	Cumulative %	% of Variance	Total	Cumulative %	% of Variance	Total	Factor
10.330	10.330	3.099	24.312	24.312	7.294	26.053	26.053	7.816	1
18.690	8.360	2.508	30.178	5.865	1.760	33.701	7.648	2.294	2
25.475	6.785	2.036	35.523	5.346	1.604	40.818	7.117	2.135	3
32.180	6.705	2.012	38.898	3.375	1.013	46.195	5.377	1.613	4
38.323	6.143	1.843	41.815	2.916	.875	50.964	4.769	1.431	5
44.055	5.731	1.719	44.055	2.240	.672	54.937	3.973	1.192	6
						58.204	3.267	.980	7
						61.244	3.041	.912	8
						64.054	2.809	.843	9
						66.776	2.722	.817	10
						69.345	2.569	.771	11
						71.678	2.333	.700	12
						73.871	2.193	.658	13
						76.022	2.151	.645	14
						78.130	2.108	.632	15
						80.119	1.989	.597	16
						82.050	1.931	.579	17
						83.863	1.814	.544	18
						85.628	1.765	.529	19
						87.346	1.718	.516	20
						89.025	1.679	.504	21
						90.568	1.543	.463	22
						91.978	1.410	.423	23
						93.340	1.363	.409	24
						94.680	1.339	.402	25
						95.938	1.258	.377	26
						97.143	1.205	.361	27
						98.211	1.069	.321	28
						99.226	1.014	.304	29
						100.000	.774	.232	30

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotated Factor Matrix

Factor						
6	5	4	3	2	1	
.164	4.760E-02	1.135E-02	.124	.149	.801	س20
.199	9.709E-02	5.687E-02	6.260E-02	7.644E-02	.698	س2
.142	8.025E-02	.116	8.746E-02	5.734E-02	.692	س3
4.474E-02	8.173E-02	-1.981E-	.117	.218	.589	س21
8.826E-02	.127	6.947E-02	9.907E-02	2.257E-02	.533	س4
-8.338E-	.188	.122	9.666E-02	.213	.473	س1
.158	.147	.240	.325	3.453E-02	.336	س16
.149	.266	8.754E-02	9.643E-02	.694	.229	س11
8.657E-02	.132	.183	.240	.633	.262	س10
.181	.164	3.330E-02	.160	.569	1.037E-02	س8
.110	.186	8.949E-02	.210	.562	.114	س13
.108	.225	.192	.407	.435	.186	س27
.188	-3.854E-	1.387E-02	.232	.307	.177	س19
.143	.173	5.742E-02	.624	.299	.202	س25
.111	.112	.276	.603	.237	.133	س7
.137	.160	.356	.531	.259	.224	س26
.160	.188	.100	.451	.315	.105	س24
4.860E-02	3.314E-02	.726	2.299E-02	7.551E-02	.106	س9
8.633E-02	-4.249E-	.628	.180	6.631E-02	.108	س30
9.036E-02	-3.738E-	.590	5.026E-02	.126	-3.799E-	س17
-9.581E-	.165	.500	.273	-4.784E-	7.075E-02	س28
-.164	-.689	-4.216E-	-.141	-6.073E-	-3.768E-	INVERS23
-7.467E-	-.500	-.111	-.142	-.151	-5.761E-	س18
-.160	-.472	-3.327E-	1.943E-02	-.237	-.149	س12
-6.975E-	-.446	-5.302E-	-4.570E-	-.102	-.201	س5
-1.094E-	-.445	.219	-.132	-.109	-9.904E-	س29
.631	4.980E-02	6.017E-02	7.079E-02	.202	.178	س15
.613	.149	4.908E-02	.152	5.784E-02	.172	س6
.560	4.637E-02	.145	.274	8.902E-02	.189	س22
.476	.193	-2.377E-	-3.683E-	.288	4.978E-02	س14

Extraction Method: Principal Axis Factoring. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 7 iterations.

ملحق (ط)

معاملات ارتباط فقرات مقياس الكليات الإنسانية بالمقياس

الرقم	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية
31	بشكل عام لقد كان المدرس فاعل.ا	.723
26	يثير دافعية الطلبة من خلال تعزيز أفكارهم.	.684
10	يبذل جهدا مميزا في المحاضرة .	.666
27	يمثل نموذجا في القدوة والقيادة.	.648
25	يستخدم لغة سليمة .	.628
11	يؤدي مهمته التدريسية بأمانة و إخلاص.	.622
7	يمهد للدرس ويربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة.	.618
20	لا يميز بين الطلبة والطالبات في وضع العلامة.	.615
16	لقد تطورت قدرتي على حل بعض المشكلات في موضوع المساق .	.560
24	يقدم مادة المحاضرة بطريقة منظمة.	.560
2	لا يميز بين الطلبة في التعامل .	.545
3	تراعي أسئلة الامتحان مستويات عقلية مختلفة مثل الفهم والتذكر والتطبيق والتحليل	.545
22	خطة المساق شاملة لموضوعات المساق ويمكن تحقيق محتوياتها خلال الفصل.	.527
21	لا يتهاون بتداخل إجابات الطلبة في الامتحان(الغش).	.525
13	يبدو انه واثقا من نفسه خلال المحاضرة.	.521
1	يمكن الوصول إليه والتواصل معه من قبل كل طالب.	.509
8	يستغل وقت المحاضرة بفعالية عالية.	.489
30	يستخدم وسائل تعليمية مناسبة لموضوع المحاضرة.	.484
15	يغطي خلال الفصل المادة الدراسية الموضوعة في الخطة.	.468
9	يشجع الطلبة على الإبداع والابتكار والتفكير الحر.	.464
4	يهتم بشمولية أسئلة الامتحان لمحتوى المادة الدراسية.	.459
6	يحضر خطة المساق ويطلع الطلبة عليها.	.449
28	يعطي مراجع ومصادر متعددة ومناسبة للمطالعة الإضافية.	.413
17	يقدم أمثلة من الواقع لربط موضوع الدرس بالحياة.	.402
19	يتعامل مع الطلبة بشكل موضوعي .	.401
14	الموضوعات التي يتم مناقشتها دائما تكون ذات علاقة مباشرة بموضوع المساق.	.354

ملحق (ي)

معاملات ارتباط فقرات مقياس الكليات العلمية بالمقياس

الرقم	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية
31	بشكل عام لقد كان المدرس فاعلا .	.775
25	يقدم المادة ويدير الحوار بطريقة لا تبعث على الملل.	.739
9	يشجع الطلبة على الإبداع والابتكار والتفكير الحر.	.709
10	يبذل جهدا مميزا في المحاضرة.	.703
22	يوضح الأفكار والمفاهيم ويراعي منطقيتها وتسلسلها .	.683
26	يؤكد المدرس على سهولة المادة ويعمل على تبسيطها.	.680
11	يؤدي مهمته التدريسية بأمانة و إخلاص.	.673
19	يحفز الطلبة للمشاركة ويعزز مبادراتهم ومقترحاتهم.	.662
7	يمهد للدرس ويربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة .	.654
28	المراجع ومصادر المعلومات التي يقترحها المدرس حديثة.	.649
16	لقد تطورت قدرتي على حل بعض المشكلات في موضوع المساق.	.634
27	يشجع الطلبة على الإطلاع على أخر الإنجازات المعرفية والعلمية من خلال الإنترنت.	.611
21	يكون عادلا ودقيقا في تقدير علامات الطلبة.	.608
24	يستطيع الطلبة تدوين ملاحظات واضحة حول موضوعات المساق.	.593
17	يقدم أمثلة من الواقع لربط موضوع الدرس بالحياة.	.574
20	يستخدم طرق متعددة لتقويم أداء الطلبة مثل التقارير والامتحانات والأبحاث....	.574
3	تراعي أسئلة الامتحان مستويات عقلية مختلفة مثل الفهم والتذكر والتطبيق والتحليل	.548
4	يهتم بشمولية أسئلة الامتحان لمحتوى المادة الدراسية.	.539
1	يمكن الوصول إليه والتواصل معه من قبل كل طالب.	.517
8	يستغل وقت المحاضرة بفعالية عالية.	.517
13	يبدو انه واثقا من نفسه خلال المحاضرة.	.506
15	يغطي خلال الفصل المادة الدراسية الموضوعة في الخطة.	.485
2	لا يميز بين الطلبة في التعامل.	.464
30	يستخدم المدرس الحاسوب ويشجع على استخدامه.	.463
14	الموضوعات التي يتم مناقشتها دائما تكون ذات علاقة مباشرة بموضوع المساق.	.420
6	يحضر خطة المساق ويطلع الطلبة عليها.	.400

ملحق (ك)

الرتب المئينية والعلامات المقابلة لها وفئات التقدير المبنية عليها لمقياسي الكليات العلمية والإنسانية

التقدير	الرتبة المئينية	قيمة المئين لمقياس الكليات الإنسانية	قيمة المئين لمقياس الكليات العلمية
	1	2.611	2.182
	2	2.990	2.443
	3	3.040	2.560
	4	3.101	2.600
	5	3.200	2.640
	6	3.200	2.720
	7	3.280	2.786
	8	3.320	2.880
	9	3.360	2.920
ضعيف	10	3.360	2.968
	11	3.400	3.029
	12	3.462	3.050
	13	3.518	3.080
	14	3.520	3.131
	15	3.520	3.192
	16	3.600	3.240
	17	3.600	3.240
	18	3.640	3.280
	19	3.680	3.280
	20	3.680	3.320

التقدير	الرتبة المئينية	قيمة المئين لمقياس الكليات الإنسانية	قيمة المئين لمقياس الكليات العلمية
	41	4.000	3.720
	42	4.000	3.720
	43	4.000	3.760
	44	4.000	3.760
	45	4.040	3.776
	46	4.040	3.800
	47	4.040	3.800
	48	4.080	3.838
	49	4.080	3.840
	50	4.120	3.840
جيد	51	4.120	3.880
	52	4.120	3.880
	53	4.160	3.880
	54	4.160	3.880
	55	4.160	3.880
	56	4.160	3.920
	57	4.160	3.920
	58	4.200	3.920
	59	4.200	3.920
	60	4.200	3.960

التقدير	الرتبة المئينية	قيمة المئين لمقياس الكليات الإنسانية	قيمة المئين لمقياس الكليات العلمية
	81	4.480	4.360
	82	4.480	4.400
	83	4.520	4.440
	84	4.520	4.440
	85	4.560	4.448
	86	4.560	4.480
	87	4.600	4.520
	88	4.600	4.520
	89	4.600	4.560
ممتاز	90	4.640	4.560
	91	4.680	4.560
	92	4.680	4.600
	93	4.694	4.614
	94	4.720	4.720
	95	4.760	4.800
	96	4.800	4.840
	97	4.840	4.898
	98	4.850	4.958
	99	4.920	5.000

التقدير	الرتبة المئينية	قيمة المئين لمقياس الكليات الإنسانية	قيمة المئين لمقياس الكليات العلمية
	21	3.719	3.320
	22	3.720	3.320
	23	3.750	3.360
	24	3.760	3.360
	25	3.780	3.400
	26	3.800	3.400
	27	3.800	3.440
	28	3.800	3.440
	29	3.840	3.480
مقبول	30	3.840	3.480
	31	3.880	3.520
	32	3.880	3.520
	33	3.920	3.520
	34	3.920	3.547
	35	3.920	3.560
	36	3.960	3.600
	37	3.960	3.640
	38	3.960	3.640
	39	3.960	3.680
	40	4.000	3.680

قيمة المئين لمقياس الكليات العلمية	قيمة المئين لمقياس الكليات الإنسانية	الرتبة المئينية	التقدير
3.960	4.240	61	
3.960	4.240	62	
3.960	4.240	63	
4.000	4.240	64	
4.000	4.280	65	
4.000	4.280	66	
4.040	4.320	67	
4.040	4.320	68	
4.080	4.320	69	
4.080	4.360	70	جيد جداً
4.120	4.360	71	
4.120	4.360	72	
4.160	4.400	73	
4.160	4.400	74	
4.200	4.400	75	
4.261	4.400	76	
4.282	4.440	77	
4.320	4.440	78	
4.360	4.440	79	
4.360	4.480	80	